Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8570536
Centre d'intérêt: 070

Québec (Province) Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.

Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel : résumé des principales constatations et recommandations. -- Québec : Le Comité, 1962.
147 p. ; 24 cm.

Titre de la couv: Version abrégée des principales constatations et recommandations.

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Réforme scolaire *Plan de développement *Organisation du changement *Structure scolaire *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Rapport Tremblay

Le livre constitue une version abrégée, plutôt qu'un simple sommaire, du rapport soumis au Lieutenant-gouverneur en conseil par le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. Les recommandations du Comité y sont énumérées ainsi que les principales constatations et justifications sur lesquelles elles se fondent.

Le livre comprend cinq parties: 1. l'enseignement professionnel au Québec en 1962; 2. les programmes d'étude; 3. la didactique de l'enseignement professionnel; 4. l'aménagement et le financement des établissements; 5. les cadres administratifs et les procédures.

Le Comité a limité les changements de structures au strict minimum absolument nécessaire pour assurer à l'enseignement professionnel un fonctionnement plus efficace et l'intégrer davantage aux divers milieux intéressés. Il souligne l'urgence d'appliquer immédiatement ses recommandations, car il serait, à son avis, extrêmement dommageable que le développement de l'enseignement professionnel soit paralysé par les débats et les délais qui accompagnent fatalement de vastes projets de réformes.

Type de document: q

EDRO 8570536

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

1962

VERSION ABRÉGÉE DES PRINCIPALES CONSTATATIONS ET RECOMMANDATIONS

EDUQ 8570536

RAPPORT
DU COMITÉ D'ÉTUDE
SUR
L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE
ET PROFESSIONNEL

●

Résumé
des principales constatations
et recommandations

QUÉBEC
1962

Avertissement

La présente brochure constitue une version abrégée, plutôt qu'un simple sommaire, du rapport soumis au Lieutenant-Gouverneur en Conseil par le Comité d'étude sur l'Enseignement technique et professionnel. Non seulement les recommandations du Comité y sont-elles énumérées, mais aussi les principales constatations et justifications sur lesquelles elles se fondent.

Il va sans dire, toutefois, que cette version abrégée n'a pas le caractère officiel du document original et ne saurait tenir lieu dans l'interprétation rigoureuse des vues du Comité.

Première partie

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC EN 1962

Chapitre 1

Le secteur public

Le Comité a étudié dans ce premier chapitre l'enseignement donné dans les institutions administrées par l'Etat ou par des corporations à caractère public telles que les commissions scolaires.

I. — L'ENSEIGNEMENT SOUS LE CONTRÔLE DU MINISTÈRE DE LA JEUNESSE

A. — Les structures

1. — LA RÉGIE ACADÉMIQUE

Les constatations suivantes nous paraissent particulièrement importantes à souligner parce qu'elles ont une portée très générale et qu'elles sont d'ailleurs l'objet de commentaires plus élaborés et de recommandations spécifiques dans le rapport.

1o. — Il n'existe aucun lien organique entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement général au niveau de la préparation des programmes. Le fait de soumettre ces programmes à la sous-commission de l'enseignement spécialisé du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique ne constitue pas en soi une sanction réelle. Cette sous-commission, en effet, ne détient aucune autorité légale en cette matière; elle ne peut donc que prendre acte des programmes qu'on porte à sa connaissance.

2o. — Il n'existe également aucun lien organique entre l'enseignement spécialisé et le monde du travail. L'élaboration des programmes d'études se déroule uniquement dans le monde fermé des institutions de l'enseignement spécialisé, sans communication régulière avec le monde extérieur. Toutes les personnes appelées à y collaborer, sauf dans le cas de quelques écoles ou instituts spécialisés, sont recrutées exclusivement à l'intérieur de ce réseau.

3o. — Sous le contrôle immédiat du Ministère de la Jeunesse, la Direction générale des études est en pratique l'organisme suprême qui, non seulement assume l'autorité de préparer et d'appliquer les programmes de l'enseignement spécialisé, mais exerce aussi toute la surveillance sur l'organisation disciplinaire des écoles.

2. — LA REGIE "ADMINISTRATIVE"

A côté de la Direction générale des études, dont le rôle est strictement académique, on trouve au Ministère de la Jeunesse, pour régir sur le plan "administratif" les écoles de l'enseignement spécialisé, un organisme situé au même niveau hiérarchique, l'Administration centrale.

Les "Règlements et Attributions" s'expriment à ce sujet dans les termes suivants:

> "Les questions d'ordre pédagogique doivent être soumises au directeur général des études qui en discute, au besoin, avec le sous-chef (le Sous-ministre). Les questions d'ordre matériel ou administratif doivent être traitées de la façon suivante:
>
> (a) dans le cas des écoles qui relèvent de l'administration centrale, elles doivent être soumises à l'administrateur qui en discute au besoin avec le sous-chef;
>
> (b) dans le cas des autres écoles, elles sont soumises directement au sous-chef".

Dans le contexte d'un partage aussi rigide des responsabilités, on peut se demander comment la coordination entre deux organismes pourtant complémentaires l'un de l'autre, peut s'effectuer par l'intermédiaire d'un sous-ministre, dont les fonctions sont loin de se limiter, depuis deux ans, en particulier, à l'administration de l'enseignement spécialisé.

Cette question soulève, par conséquent, le problème très général de savoir s'il y aurait lieu de prévoir, à la tête de l'enseignement professionnel administré par le Ministère de la Jeunesse, un directeur général qui aurait l'autorité complète sur tous les aspects de la régie des écoles en question, qu'il s'agisse des aspects proprement académiques et des aspects administratifs dans le sens où ce terme a été employé jusqu'à maintenant.

3. — LES CADRES ADMINISTRATIFS ET DISCIPLINAIRES D'UNE ÉCOLE

L'enseignement spécialisé ne s'est jamais prévalu des dispositions de la loi qui permettent la création d'un "Conseil de perfectionnement" et d'un "Conseil de patronage" pour chaque école. On a ainsi privé les écoles et l'ensemble du système dont elles font partie, de l'apport qu'auraient pu leur fournir des groupes de personnes intimement engagées dans le milieu.

B. — Les programmes d'études

1. — LE NIVEAU DES COURS

Les **cours** dispensés dans les écoles de l'enseignement spécialisé se situent à deux niveaux: le niveau technique et le niveau du métier.

Le réseau des institutions de l'enseignement spécialisé comprend, par ailleurs, deux types d'**écoles**: les instituts de technologie et les écoles de métiers.

Malgré la différence des appellations qui les désignent, les écoles de métiers et les instituts de technologie jouent un rôle en grande partie identique: les enseignements qu'ils dispensent sont le plus souvent les mêmes, sauf la troisième année du cours technique que les instituts sont les seuls à offrir.

2. — LES SPÉCIALITÉS ENSEIGNÉES

Parmi les 66 spécialités auxquelles préparent les écoles de l'enseignement spécialisé, 29 s'enseignent exclusivement au niveau du cours technique; 11 s'enseignent à la fois au niveau technique et au niveau du métier; 26 exclusivement au niveau du métier.

Il faut noter toutefois que 23 des 29 spécialités propres au niveau technique appartiennent au programme de cinq instituts spécialisés: textiles, papeterie, arts appliqués, arts graphiques ,marine. Par conséquent, 6 spécialités de niveau purement technique font l'objet d'un programme commun, en principe, pour l'ensemble des instituts de technologie réguliers. Si l'on ajoute aux 6 spécialités communes les 11 qui chevauchent les deux niveaux, on peut conclure que le répertoire "commun" des spécialités de niveau technique comprend 17 branches.

Par contre le répertoire des spécialités du niveau de métier en comprend au-delà du double (37). Les élèves du cours de métier semblent donc beaucoup mieux servis que ceux du cours technique quant aux choix qui leur sont offerts en principe par les programmes d'études. Mais entre ces possibilités théoriques de choix et les choix réellement possibles pour les étudiants de chaque institution particulière, des marges considérables peuvent exister.

Une seule spécialité, l'électricité, s'enseigne dans toutes les écoles. Viennent ensuite, par ordre d'importance, les spécialités suivantes:

Spécialité		Nombre d'écoles qui l'enseignent
Construction-menuiserie	:	36
Mécanique d'ajustage	:	31
Mécanique d'automobile	:	29
Soudure	:	16
Métal en feuille	:	6

Toutes les autres spécialités ne s'enseignent que dans trois écoles ou moins.

Par ailleurs, si on considère les groupements possibles des quatre spécialités les plus fréquemment enseignées (électricité, menuiserie-construction, ajustage, automobile), on constate que 20 écoles de métiers seulement donnent ce groupe au complet. Dans la moitié des écoles, on se contente d'enseigner deux ou trois de ces spécialités, l'électricité étant alors la seule branche présente dans toutes les modalités de groupements effectués.

A plusieurs reprises, au cours de notre enquête, nous avons entendu dire que l'enseignement spécialisé était aménagé à partir d'un certain nombre de spécialités de base qu'on retrouve en principe partout et qui constitue l'assiette des programmes d'études, si l'on peut dire. Une telle affirmation exprime peut-être les ambitions ou les théories qu'on voudrait réaliser, mais elle ne correspond pas encore à la réalité, si l'on en juge par les données que nous avons présentées.

3. — L'ORGANISATION DES MATIERES DANS LES ECOLES ET LES INSTITUTS "REGULIERS"

Pour chacun des deux cours, on peut classer les diverses matières qui apparaissent à l'horaire en deux catégories: les **matières communes** et les **matières de spécialisation.**

Les **matières communes** occupent nettement plus de place dans les programmes du cours technique que les matières de spécialisation. Au tout début des études, la place accordée aux matières communes est presque l'équivalent du double de celle qu'occupent les matières de spécialisation. Cette prépondérance diminue progressivement au cours de la 2ème année pour atteindre un point d'équilibre au cours de la 3ème année. Au cours de métier, par contre, les matières de spécialisation occupent une place beaucoup plus importante dans l'horaire que les matières communes. Mais chose étonnante, on ne discerne pas, dans le cours de métier, la tendance ob-

servée dans le cas du cours technique à ce que la spécialisation soit plus marquée au terme des études qu'à leur début: au contraire, cette spécialisation est même légèrement moins accentuée en 2ème année qu'en première.

Quant aux **matières de spécialisation** proprement dite, il semble bien que l'enseignement spécialisé les conçoive, à l'heure actuelle, en termes plus pratiques que théoriques, pour autant que l'on puisse appliquer ces deux qualificatifs aux deux groupes de cours que nous avons distingués; la technologie, d'une part, l'atelier et le laboratoire, d'autre part. En effet, dans l'ensemble des spécialités, le nombre d'heures affecté à l'atelier et au laboratoire est nettement plus important que le nombre d'heures affecté à la technologie. Il faut dire cependant que cette affirmation n'est valable que pour l'ensemble des spécialités: dans un nombre important de cas, on insiste davantage sur la technologie que sur l'atelier. Au cours de métier, l'enseignement y est nettement plus pratique que théorique en ce qui concerne les matières de spécialisation.

C. — La sanction des études: les examens et les diplômes

1. — LES EXAMENS

C'est le Service des examens, rattaché à la Direction générale des études, qui assume la responsabilité des examens communs à toutes les écoles d'une même catégorie.

Il choisit, parmi les questionnaires préparés par les professeurs, les questions qui seront utilisées aux examens. Il en dirige la correction selon une méthode qui attribue à chaque matière une valeur égale dans le résultat final, quelle que soit son importance relative dans l'horaire du cours. Inutile de souligner qu'une telle méthode est fort discutable et constitue une sorte de négation de la hiérarchie que les programmes d'études eux-mêmes s'efforcent d'établir entre les diverses matières, hiérarchie qui se traduit ordinairement par le nombre d'heures que chacune occupe dans l'emploi du temps des élèves.

2. — LES DIPLÔMES

Les écoles de l'enseignement spécialisé conduisent à deux certificats et à un diplôme. Un certificat sanctionne le cours complet de métier, de même que les deux premières années d'études du cours technique. Le diplôme est réservé à la troisière année du cours technique.

D. — Les étudiants: l'évolution des inscriptions de 1951-52 à 1961-62.

Pour l'ensemble du cours technique et du cours de métier, de 1951-1952 à 1957-1958, le taux de scolarisation a progressé sensiblement: en moyenne, il a augmenté de 0.2% par année, ce qui équivaut à une augmentation variant de 450 à 550 étudiants par année, attribuable exclusivement aux progrès réels de la scolarisation. Par contre, de 1957-1958 à 1960-1961, le taux de scolarisation demeure stable et ne révèle, par conséquent, aucune amélioration de la scolarisation réelle. Peut-être, cependant, l'année 1961-1962 est-elle le début d'une nouvelle période de progrès si la reprise des gains dans le taux de scolarisation (0.2%) pour cette année-là devait se poursuivre.

Les trois années pour lesquelles nous avons pu établir ces taux montrent qu'**au moment où l'enseignement spécialisé demeurait à peu près stable, l'enseignement secondaire améliorait rapidement ses taux de scolarisation.**

Cette observation n'est cependant valable que pour l'ensemble de l'enseignement spécialisé. Si on calcule séparément les taux du cours de métier et les taux du cours technique, on constate que le premier a régressé notablement de 1956-1957 à 1961-1962, tandis que le cours technique, au contraire, n'a pas cessé de progresser durant toute la période étudiée et son rythme de progrès a été à peu près constant.

En ce qui concerne la persévérance scolaire, notons que le pourcentage d'élèves qui se rendent au terme de leurs études techniques n'est certes pas élevé: 41% au cours technique, 46% au cours de métier.

E. — L'aménagement des écoles

1. — LE RÉSEAU DES INSTITUTIONS DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

La hâte avec laquelle on a procédé à la création d'écoles durant la guerre et dans les années qui l'ont immédiatement précédée ou suivie, a trouvé sa contre-partie dans le fait qu'un grand nombre de ces écoles ont été fermées par la suite: 18 des 33 écoles créées au cours de cette période n'ont pas survécu plus de quelques années. On verra dans le tableau ci-joint à quelles époques ont été créées les institutions actuelles.

2. — L'ÉQUIPEMENT PÉDAGOGIQUE

En ce qui concerne l'âge des immeubles, dans l'ensemble, les institutions de l'enseignement spécialisé sont dans une situation avan-

tageuse; les quatre cinquièmes des bâtiments ont été construits ou agrandis depuis 1945.

Tableau 1

Répartition par type d'écoles des fondations "durables"

Types d'écoles	Années de fondation			
	Nombre	avant 1940	1940-50	1951-61
Instituts "réguliers"	11	9	1	1
Instituts "spécialisés"	5	2	3	
Ecoles de métiers "spéciales"	4	1	2	1
Ecoles de métiers "régulières"	42	10	17	15

Malgré cela cependant plusieurs ecoles, qui ne sont pas toutes de fondation récente, sont encore logées dans des locaux qui n'appartiennent pas au Ministère de la Jeunesse ou dans des immeubles dont l'état est parfois lamentable.

C'est cependant à propos du matériel didactique proprement dit que le Comité a entendu, de la part du personnel enseignant, les plaintes les plus nombreuses.

F. — Le personnel académique

1. — LA QUALIFICATION DU PERSONNEL

A l'ouverture des deux écoles techniques de Montréal et de Québec en 1911, l'ensemble du personnel enseignant était formé de vingt professeurs réguliers dont dix ingénieurs, neuf artisans et un professeur de culture générale. Quarante-cinq ans plus tard, sur un personnel d'environ 950 professeurs réguliers, six au plus étaient des ingénieurs. Sans doute à cause du peu d'attrait qu'une carrière de professeur dans l'enseignement spécialisé pouvait représenter jusqu'à une époque récente, les ingénieurs et les universitaires de niveau analogue ont à peu près disparu du corps professoral de ce secteur de l'enseignement.

2. — LA TÂCHE DES PROFESSEURS

Le nombre des périodes d'enseignement par semaine est beaucoup moins élevé pour les professeurs de théorie que pour les professeurs d'atelier. Certaines écoles de métiers régulières (16 sur 40) imposent à leurs professeurs d'atelier plus de 30 périodes par semaine. Pour les professeurs de cours théorique, nous avons noté un maximum de 22 périodes.

II. — L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SOUS LE CONTRÔLE DU DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Nous avons limité notre étude aux cours commercial, agricole et industriel, qui ont des parentés plus étroites que les autres avec les cours de formation professionnelle dispensés au Ministère de la Jeunesse et dans les divers ministères de l'administration provinciale.

Le **cours commercial** comporte deux modalités:

1. — un cours "régulier" de deux ans à l'intention des finissants de 9ème année; ce cours peut être prolongé d'une année "pour préparer à certaines fonctions plus élevées du monde des affaires";

2. — un cours "spécial" d'un an qui s'adresse aux diplômés de 11ème année et qui "comprend toutes les matières commerciales du cours commercial régulier".

Quant au **cours industriel**, il est de cinq ans après la 7ème année; "il a pour objet la préparation d'ouvriers qualifiés, de contremaîtres d'atelier, etc...". Ces objectifs du cours industriel des commissions scolaires ressemblent étrangement à ceux que les initiateurs de l'enseignement technique lui ont assignés et que ses dirigeants actuels acceptent encore comme critères de leur action: "procurer à nos manufacturiers des producteurs instruits, des chefs d'atelier émérites, des contremaîtres expérimentés et des ouvriers d'élite".

Le **cours agricole** est de deux ans; "il prépare à la **profession d'agriculteur** ainsi qu'aux écoles moyennes d'agriculture et à la 10ème année des cours général et commercial."

Le rapport du Surintendant pour l'année 1959-1960 fournit les statistiques que nous présentons dans le tableau 2 au sujet des inscriptions dans les cours professionnels dispensés par les commissions scolaires catholiques.

Tableau 2

Les inscriptions dans les cours "professionnels" des écoles catholiques sous contrôle. 1959-1960

Cours	Garcons	Filles	Total
Commercial (10-11e)	1,881	3,716	5,597
" (12e et 12 spéciale)	408	379	787
Agricole	138		
Industriel (technique)	36		

Le cours agricole et le cours industriel, qui sont donnés dans le programme officiel comme deux sections régulières de l'école secondaire, n'existent encore que dans un très petit nombre d'endroits. En plusieurs milieux on souhaiterait cependant leur diffusion, si l'on en juge par les opinions exprimées devant le Comité par plusieurs représentants de commissions scolaires et par le fait que, depuis une année ou deux, le Comité catholique a autorisé quelques commissions scolaires à aménager, sur une base "expérimentale", un enseignement de "sciences industrielles".

III. — L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL SOUS CONTRÔLE DU MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE

A. — La régie académique: l'autorité absolue du Ministre

Il n'y a dans la Loi, aucune référence au Conseil de l'Instruction publique ni au Lieutenant-gouverneur en conseil en ce qui concerne la régie académique des institutions relevant du Ministère de l'Agriculture. Le Ministre détient des pouvoirs absolus.

Pour remplir les responsabilités qui lui sont confiées, le Ministre de l'Agriculture a créé deux autorités académiques: "le Service de l'enseignement agricole" et "le Service d'économie et des arts domestiques".

B. — Les programmes d'études

Les études dans les écoles moyennes d'agriculture se répartissent sur une période de 2 ans, à raison de 6 mois par année pour les garçons et de 4 mois par année pour les filles.

Les matières enseignées aux garçons visent principalement à leur donner une formation agricole, mais elles cherchent aussi à leur donner une formation générale de base. Environ 70% de l'horaire est consacré à l'enseignement des matières directement reliées à l'agriculture, alors que le reste de l'horaire est constitué de matières de formation générale.

Chapitre 2

Le secteur semi-public

Le Comité a analysé, dans ce deuxième chapitre, les enseignements dispensés dans les cadres de l'entreprise, sous le régime des conventions collectives particulières et les enseignements dispensés par les commissions d'apprentissage, sous le régime des conventions collectives à extension juridique.

I. — L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DISPENSÉ DANS DES CADRES DE L'ENTREPRISE

Le Comité a eu l'avantage de visiter quelques entreprises où il a pu constater leur participation à la formation professionnelle. Cette participation est particulièrement active lorsque la formation professionnelle devient un facteur primordial dans l'attribution des tâches. Elle se fait encore plus intense quand les représentants patronaux et ouvriers signataires d'une convention collective visent soit à corriger les effets de l'automation ou des fluctuations de l'économie, soit à améliorer la qualification de la main-d'oeuvre.

II. — L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DISPENSÉ DANS LES CENTRES D'APPRENTISSAGE

Il existe, dans les cadres du Ministère du Travail, un réseau d'écoles professionnelles: ce sont les "centres d'apprentissage", institutions régies par des "commissions d'apprentissage" incorporées en vertu de la "Loi de l'Aide à l'apprentissage".

A. — Les centres d'apprentissage reconnus et les commissions incorporées depuis le 24 mai 1945

Notons que l'expression "centre d'apprentissage" désigne un territoire et non pas une institution scolaire.

Depuis 1945, 19 centres d'apprentissage ont été reconnus en vertu de la Loi de l'Aide à l'apprentissage. Mais dans 14 cas seulement, cette loi a donné lieu à l'installation durable des organismes qu'elle prévoit.

Le secteur de la construction à lui seul rend compte de 8 cas sur 14. Deux commissions s'occupent des métiers de l'automobile, deux autres des métiers de barbiers-coiffeurs ou de la coiffure pour dames. On trouve enfin une commission dans le domaine de la chaussure et une autre dans le domaine de l'imprimerie.

Il y a dans le district de Montréal 6 secteurs industriels ou de métiers où il existe des commissions d'apprentissage, tandis que la région de Québec compte deux secteurs. Nous trouvons également des commissions d'apprentissage dans les régions suivantes: Chicoutimi, Hull, Sherbrooke, Joliette, St-Hyacinthe, Terrebonne.

B. — Les programmes d'études

L'initiation des candidats au métier de leur choix se répartit sur une période de six à dix mois, et s'effectue sous forme d'un entraînement pratique dans les ateliers d'un centre d'apprentissage. A la fin de cette période d'initiation, l'apprenti complètera sa formation en milieu de travail. Durant ce stage, il reviendra au centre pour y suivre des cours théoriques dans sa spécialité. Pour certains métiers, la réglementation de l'apprentissage rend obligatoires de tels cours théoriques qui sont d'ailleurs généralement dispensés le soir.

Depuis leur fondation, en 1945, les commissions d'apprentissage ont dispensé des cours réguliers à 7,918 étudiants et des cours du soir à 46,458 étudiants.

Les programmes des centres d'apprentissage ne comportent aucun cours dans les disciplines de culture générale, à l'exception des mathématiques et de la morale. Le niveau des études est adapté aux divers groupes d'élèves dont la formation antérieure est très variée: en mathématiques, il est habituellement du niveau d'une septième année; en morale, on tient compte plutôt de l'âge des apprentis que de leur scolarité.

Les employeurs et les syndicats ouvriers qui réglementent l'apprentissage dans un secteur particulier, n'ont pas à tenir compte des conditions d'apprentissage existant dans d'autres régions. Cette forme de négociations collectives par laquelle on règle différemment, d'un endroit à l'autre, des problèmes d'apprentissage de même nature, ne favorise sûrement pas la mobilité professionnelle qui est devenue une nécessité de l'économie moderne et qui postule l'uniformité des conditions de l'apprentissage dans toutes les régions de la province.

Les commissions d'apprentissage se heurtent, par ailleurs, à des difficultés considérables lorsqu'elles veulent coordonner les pro-

grammes d'études d'un centre d'apprentissage à l'autre. Une telle coordination est encore très loin d'être réalisée, malgré l'effort accompli dans ce sens par l'entremise du Conseil provincial d'apprentissage, qui n'est du reste qu'un organisme consultatif.

La législation ne donne pas suffisamment d'autorité au Ministère du Travail pour qu'il puisse élaborer une réglementation définissant des normes générales obligatoires susceptibles de constituer le fond commun des différentes conventions collectives en matière d'apprentissage. De telles normes devraient viser non seulement à s'appliquer aux conventions collectives à extension juridique, mais aussi aux conventions collectives particulières en vertu desquelles l'apprentissage peut être aménagé dans le cadre d'une entreprise déterminée.

A l'heure actuelle, la coordination est loin d'être réalisée entre le monde scolaire et le monde du travail à ce point de vue. Le jour où le monde du travail sera parvenu à s'unifier sous ce ropport, la question fondamentale à se poser deviendra celle de l'intégration et de la complémentarité des deux stades normaux d'une formation professionnelle complète, le stade scolaire et le stade qui correspond aux premières années de l'entrée au travail.

Chapitre 3

Le secteur privé

Trois groupes d'institutions retiendront notre attention dans ce troisième chapitre:

I. — les écoles professionnelles privées;

II. — les collèges commerciaux;

III. — les universités.

I. — LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES PRIVÉES

La "Loi des écoles professionnelles privées" ne régit pas toutes les institutions de cette catégorie. Elle exclut les institutions régies par les universités, les organisations religieuses reconnues par l'autorité ecclésiastique compétente, les collèges commerciaux privés, les corporations constituées en vertu de la "Loi de l'aide à l'apprentissage", de la "Loi des clubs de récréation" ou de la troisième partie de la "Loi des compagnies" de Québec. Les organisations de bienfaisance peuvent, par règlement, être dispensées de l'application de cette loi.

La Loi donne au Lieutenant-gouverneur en conseil des pouvoirs très étendus pour contrôler le secteur privé de la formation professionnelle et obliger les institutions en cause à maintenir un niveau d'enseignement convenable. Dans quelle mesure le Lieutenant-gouverneur en conseil s'est-il acquitté efficacement de cette tâche?

En vertu des règlements qu'il a lui-même le devoir d'édicter, le Lieutenant-gouverneur en conseil s'en remet au Ministre de la Jeunesse pour établir des normes précises de régie pédagogique. Cette situation place le Ministre dans la nécessité d'exercer une fonction de réglementation que la Loi attribue nommément au Lieutenant-gouverneur en conseil.

II. — LES COLLÈGES COMMERCIAUX

Le rapport du Surintendant de l'Instruction publique, sous la rubrique "écoles d'affaires", contient les statistiques suivantes: 127 écoles employant 575 professeurs recevaient, en 1959-1960, un total de 15,514 élèves, dont 5,638 garçons et 9,886 filles.

Nous l'avons déjà noté, malgré le fait que les collèges commerciaux soient effectivement, de par la nature générale de leur enseignement, de véritables écoles professionnelles privées, ils ne sont pas régis par la Loi des écoles professionnelles privées. En effet, les spécialités qu'ils enseignent: sténographie, dactylographie, etc... ne sont pas énumérées dans la liste des matières qui apparait aux règlements adoptés en vertu de cette Loi.

Ces institutions sont cependant obligées de se conformer à certaines formalités légales décrites aux articles 19 et 231 de la Loi de l'Instruction publique.

Pour autant qu'une personne désireuse d'ouvrir ou de diriger une école indépendante produit la déclaration mentionnée à l'article 19 et se conforme aux dispositions de l'article 231, elle a tout le loisir d'orienter son école comme il lui plait et ne se trouve soumise à aucune forme de contrôle des programmes, des examens ou des certificats d'études. Advenant que le rapport du Surintendant, dont il est question à l'article 19, lui soit défavorable, il semble bien que le Conseil de l'Instruction publique ne pourrait empêcher ni l'ouverture de l'école ni son maintien, pourvu que la personne en cause ait produit la déclaration exigée. Une formalité aussi simple met en évidence l'indépendance absolue des collèges commerciaux et de toute autre institution analogue, aussi bien sur le plan académique que sur le plan administratif.

Le Comité catholique a cependant adopté, le 24 février 1960, un règlement permettant à une école indépendante de se faire reconnaître comme une "école secondaire" aux conditions énumérées dans ce même règlement, entre autres celle "de suivre le programme d'études des écoles secondaires ou un programme reconnu équivalent par le Comité catholique, d'utiliser les manuels approuvés, de présenter leurs élèves aux examens officiels du Département de l'Instruction publique, en 9ème, 10ème, 11ème et 12ème années, d'employer un personnel qualifié".

Ce règlement du Comité catholique rend possible le contrôle académique des écoles indépendantes, mais uniquement de celles qui désirent se faire reconnaître par le Comité catholique conformément aux conditions établies.

Nous n'avons pas les renseignements nécessaires pour évaluer le nombre exact des collèges commerciaux qui ont demandé à être reconnus par le Comité catholique. Nous savons cependant qu'un certain nombre l'ont fait. Les représentants de l'Association des collèges commerciaux, d'ailleurs, ont nettement laissé entendre, à l'oc-

casion de la présentation de leur mémoire au Comité d'étude, qu'ils étaient tous disposés à solliciter une telle reconnaissance officielle. Cette reconnaissance ferait bénéficier leurs élèves de l'allocation de $200. prévue par la législation de 1961. A la même occasion, ils ont aussi manifesté leur acceptation de principe d'un contrôle académique adéquat sur l'enseignement qu'ils dispensent. Soulignons à cet égard les efforts considérables accomplis depuis quelques années par l'Association des collèges commerciaux pour élever le standard de ces institutions.

III. — LES UNIVERSITÉS

Il n'a pas été possible au Comité de faire un inventaire exhaustif de tout l'enseignement professionnel de niveau technique actuellement dispensé par les universités. C'est la situation qui existe présentement à cet égard à l'Université de Montréal qui servira de base à notre analyse.

Une situation analogue se retrouve, à des degrés divers, dans les autres universités de la province.

L'Université de Montréal décerne actuellement outre le baccalauréat ès-arts (avec ses options), treize baccalauréats ès-sciences, sans compter plusieurs diplômes ou certificats sanctionnant des études à caractère nettement professionnel.

Ce n'est pas le lieu de discuter ici ce que devraient être les structures de l'enseignement universitaire en matière de formation professionnelle. Il nous semble cependant assez clair qu'on ne sortira jamais des équivoques dont nous prenons aujourd'hui de plus en plus conscience, si nous continuons à opposer les uns aux autres, comme s'ils étaient réellement différents par leur nature même, certains cours d'études enseignés dans les universités et ceux que dispensent des instituts de technologie. A la fois par l'objectif auquel ils visent et par la durée totale de la scolarité qu'ils requièrent, ces cours sont souvent de même nature, quel que soit le titre qui les décore.

Il appartiendra à la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement plutôt qu'à notre Comité d'étude de définir avec précision les ingrédients qui doivent entrer dans la composition d'un cours professionnel vraiment universitaire.

En attendant les conclusions de la Commission Royale, il nous faudra cependant tenter de déterminer provisoirement à quel niveau de formation générale et à quel niveau de scolarité totale devrait correspondre à notre avis la formation professionnelle universitaire.

Tableau 3

Importance relative des secteurs public, semi-public et privé dans l'enseignement commercial, agricole et industriel en 1959-60

Branches professionnelles		Secteurs: Public	Semi-public	Privé	Total
A. — **Garçons**					
1. — Commercial	N.	2,289	—	3,093	5,382
	%	42.5		57.5	100.0
2. — Agricole	N.	849	—	—	849
	%	100.0			100.0
3. — Industriel	N.	11,098	2,033	4,042	17,173
	%	64.6	11.8	23.6	100.0
4. — Total	N.	14,236	2,033	7,135	23,404
	%	60.8	8.7	30.5	100.0
B. — **Filles**					
1. — Commercial	N.	4,095	—	7,406	11,501
	%	35.6		64.4	100.0
2. — Agricole	N.	436	—	—	436
	%	100.0			100.0
3. — Industriel	N.	326	—	2,156	2,482
	%	1.3		98.7	100.0
4. — Total	N.	4,857	—	9,562	14,419
	%	33.7	—	66.3	100.0

Conclusion de la première partie

De façon à dégager de cette première partie une perspective d'ensemble que nous ne pouvions pas mettre en relief au cours des trois chapitres qu'elle a comportés, nous indiquons dans le tableau 3 l'importance relative des trois secteurs que nous avons analysés en fonction des trois branches majeures de l'enseignement professionnel: le commercial, l'agricole et l'industriel.

Nous avons utilisé au mieux les statistiques disponibles. Il nous faut cependant reconnaître une marge d'erreur probable dans les chiffres cités, surtout en ce qui concerne les inscriptions du secteur privé.

Pour le commercial, le secteur privé est prédominant non seulement pour les filles, mais aussi pour les garçons. Dans le cas de l'agriculture, nos statistiques ne révèlent aucune participation du secteur privé. Il faut souligner toutefois que notre définition du secteur public, dans ce cas, est plutôt contestable comme nous l'avons noté précédemment: ce sont la plupart du temps des institutions privées qui dispensent l'enseignement; mais parce qu'elles sont en principe soumises au contrôle académique du Ministre de l'Agriculture nous les avons assimilées à des institutions publiques.

Deuxième partie

LES PROGRAMMES D'ÉTUDE

Chapitre 4

La nature et les buts de l'enseignement professionnel

I. — DÉFINITION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

La **formation professionnelle** désigne toute formation destinée à préparer immédiatement une personne à exercer une fonction de travail dans une branche quelconque de l'activité sociale ou économique. Pour les fins de ses travaux, le Comité a jugé à propos de limiter la portée de l'expression **"enseignement professionnel"** à la phase scolaire de la formation professionnelle.

I. — APPLICATIONS DE LA DÉFINITION PROPOSÉE

La définition que nous avons donnée s'applique sans équivoque aux cours d'étude dispensés par les institutions de l'enseignement spécialisé: cours de métier et cours technique.

Elle s'applique également aux cours des écoles d'agriculture, à ceux des centres d'apprentissage, et à une multitude d'autres cours plus ou moins importants par le nombre de leurs étudiants, qui sont dispensés dans divers ministères du gouvernement provincial: scierie-école, école de gardes forestiers, etc...

Elle convient aussi à la plupart des enseignements sanctionnés par des diplômes universitaires. Seul le baccalauréat ès-arts, pour autant qu'il prétend sanctionner exclusivement des études de formation générale, échappe à cette règle.

Elle s'applique enfin au cours commercial des écoles secondaires ainsi qu'au cours industriel.

Parmi les cours de l'école secondaire catholique il en est un cependant, le cours général, dont la définition est formulée de façon nettement équivoque par le programme officiel. Celui-ci affirme, en effet, que ce cours de quatre ans après la septième année "prépare directement à la vie ou à certaines écoles professionnelles de niveau moyen. (1)

Puisqu'il conduit à des écoles professionnelles, le cours général n'est donc pas une fin en soi: il doit être complété par une prépa-

(1) Programme d'études des écoles secondaires, 1961, approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique

ration plus immédiate au travail, ce qui est d'ailleurs le cas de tous les cours de formation générale.

Mais le programme officiel en reconnaissant ainsi **que le cours général** prépare directement à la vie, se trouve à affirmer du même coup, au moins implicitement, que les études professionnelles ne sont pas nécessaires à une préparation adéquate à la vie.

L'option "mathématiques" du cours général s'apparente de très près au cours scientifique qui lui est parallèle. Elle n'en diffère que par un accent légèrement plus marqué sur le français et les mathématiques, au cours scientifique, et sur l'histoire et les arts, au cours général (option mathématiques). Cette branche du cours général, par conséquent, ne constitue certainement pas une préparation immédiate à la vie dans le même sens qu'un cours professionnel.

Par contre, l'option "arts" du cours général comporte un accent relativement marqué sur des matières telles que les travaux manuels, les arts plastiques, auxquels le programme officiel permet d'affecter jusqu'à quatre heures d'enseignement par semaine sur vingt-cinq, de la 9e à la 11e année inclusivement. Dans la mesure où de telles études peuvent trouver des applications professionnelles dans certains secteurs du monde du travail, l'option "arts" du cours général pourrait être considérée comme un cours de nature strictement professionnelle. Si tel est le cas, mieux vaudrait alors l'appeler par son véritable nom et non pas la traiter sur le même plan que les autres cours secondaires. Il est bien évident, cependant, surtout pour des étudiants qui sont par hypothèse aptes à poursuivre des études jusqu'au niveau de la 11e année, que les quatre heures par semaine consacrées aux travaux manuels et aux arts plastiques constituent une formation professionnelle beaucoup trop sommaire.

Sans doute faut-il expliquer par ce caractère hybride de l'option "arts" du cours général des écoles secondaires catholiques, les nombreuses critiques que l'on formule en presque tous les milieux à son endroit.

> Aussi le Comité est-il d'avis qu'il y aurait lieu de clarifier la situation en supprimant purement et simplement l'option "arts" des cadres de la formation générale et en l'intégrant, avec les modifications nécessaires, au système de la formation professionnelle stricte dont nous indiquerons les structures et les contenus par la suite.

Cette transformation de l'option "arts" du cours général en véritable cours de formation professionnelle ne signifierait pas cependant qu'elle devrait en même temps être enlevée des cadres de l'éco-

le publique. Il s'agit là d'une toute autre question, celle de la participation des commissions scolaires à l'enseignement professionnel, qui fera par ailleurs l'objet de recommandations spécifiques.

III. — LE RÔLE DE "L'ÉCOLE" DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE

En matière de formation de la jeunesse, quelles sont les responsabilités du système scolaire, c'est-à-dire de l'ensemble des écoles publiques ou privées, de tous niveaux: primaire, secondaire, universitaire, qui constituent le réseau des institutions d'enseignement dans la province? Ces responsabilités se limitent-elles à la "formation générale", ou doivent-elles s'étendre, et dans quelle mesure, à la "formation professionnelle", au sens où nous l'avons définie?

Le système scolaire et le réseau des institutions de tout genre qui le composent doivent aujourd'hui assumer une part de plus en plus large de la préparation à la vie que les jeunes doivent avoir, parce que les conditions de leur participation active à la société ambiante l'exigent.

Voilà pourquoi le Comité a formulé le principe suivant qu'il considère comme le fondement même de tout le système qu'il propose.

> Aucun enfant ne devrait quitter l'école avant d'avoir reçu un minimum d'enseignement professionnel et le système scolaire devrait être aménagé de telle sorte qu'il puisse, au moment opportun, offrir à chacun l'enseignement professionnel qui convient à ses aptitudes et à ses ambitions.

IV.— LES BUTS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Tous les systèmes scolaires visent à former des hommes dans le plein sens du terme. Mais ils n'acheminent les étudiants vers ce but très général que par étapes.

Recevant les enfants à un âge de plus en plus précoce, les systèmes scolaires visent d'abord à développer, en elles-mêmes pour ainsi dire, leur intelligence et leur personnalité. A ce premier stade de l'éducation scolaire correspond la notion de formation générale.

Par la suite, à mesure que l'enfant se rapproche de la maturité, les système scolaires orientent son éducation vers des fins de plus en plus spécifiques et visent à le munir des moyens qui lui permettront d'occuper une fonction déterminée dans la société. C'est à ce deuxième stade de l'éducation scolaire que correspond la notion de formation professionnelle.

Quel que soit le niveau considéré, l'enseignement professionnel vise toujours un double but, qui le distingue, au niveau même des fins qu'il poursuit des autres types d'enseignement:

a) il doit d'abord transmettre aux étudiants les techniques propres à la fonction de travail à laquelle ils ont choisi de se destiner;
b) il doit aussi les préparer à assumer les tâches et les responsabilités qui définissent la condition de vie particulière ordinairement associée à la fonction de travail.

Au premier de ces buts correspondent les aspects techniques de la formation professionnelle; au second, ses aspects humanistes. La place relative que les aspects humanistes et les aspects techniques de la formation professionnelle doivent occuper dans les programmes peut cependant varier, de façon quantitative si l'on peut dire, d'un niveau à l'autre.

Le principe dont il faut s'inspirer, pour assurer l'équilibre **qualitatif** entre les contenus de la formation professionnelle à dispenser et la nature des fonctions auxquelles celle-ci prépare, semble donc indiscutable:

> C'est dans la perspective des exigences "humanistes" et techniques des diverses carrières et conditions de vie que l'enseignement professionnel doit orienter la définition de ses contenus. A cet égard, la philosophie de la vie dont on s'inspire, la réalité sociale et économique peuvent être considérées comme les critères ultimes de sélection des objectifs à poursuivre.

Le même principe est-il valable en ce qui concerne les aspects **quantitatifs** de l'équilibre à réaliser entre la "production" des écoles professionnelles et le marché du travail?

> Dans une société démocratique fondée sur le respect des droits de la personne humaine, l'équilibre **numérique** souhaité entre la "production" des écoles professionnelles et le marché du travail est un objectif auquel il faut viser dans le respect des droits de l'individu au libre choix de sa carrière professionnelle.
>
> Ce choix peut être orienté à l'aide de renseignements aussi précis que possible sur les perspectives d'emploi dans chaque secteur, mais il doit demeurer libre.
>
> C'est en ce sens que l'adaptation de l'enseignement professionnel aux besoins de la société, en ce qui concerne le nombre de sujets à préparer dans chaque secteur, ne saurait s'effectuer selon un mode dirigiste sous forme de quotas déterminés exclusivement en fonction de l'état actuel ou prévu du marché du travail.

Chapitre 5

Les niveaux de l'enseignement professionnel

Le niveau d'un cours professionnel quelconque comporte deux dimensions:

1o. — son niveau initial qui correspond au niveau de formation antérieure qu'il requiert au point de départ;

2o. — son niveau terminal qui correspond au terme ou au point d'arrivée auquel il doit conduire les étudiants.

I. — LE POINT DE DÉPART DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL: LES NIVEAUX DE LA FORMATION GÉNÉRALE

Les étapes normales ou les cycles de la formation générale doivent servir de premier critère à l'établissement des niveaux de l'enseignement professionnel.

Les stades de la formation générale sont en apparence clairement définis dans notre système scolaire;

— au point de départ, un cours primaire de sept ans, en principe accessible à tous;

— au-delà du cours primaires, un cours secondaire de quatre ans;

— enfin, un cours "collégial" également de quatre ans.

Si l'on accepte le principe qu'à chacun de ces niveaux de formation générale, devrait correspondre un niveau de formation professionnelle, l'on aurait ainsi trois niveaux professionnels, bien distincts, séparés les uns des autres, par des intervalles de quatre ans, au départ.

Mais, les choses ne sont pas aussi simples que cela même dans les cadres actuels de l'enseignement primaire et secondaire. Aussi est-il nécessaire d'analyser plus rigoureusement la question posée au début.

A) Dans quels termes faut-il définir le premier degré de la formation professionnelle: faut-il le définir en termes d'un certain niveau donné de formation générale prérequise ou faut-il plutôt le définir en termes de l'âge des sujets?

B) Une fois déterminé le premier niveau de la formation professionnelle, quelle doit être l'ampleur du cycle de formation générale que nous poserons comme cycle minimum à l'intérieur duquel on ne prévoira pas d'orientation normale vers un cours professionnel?

A. — Le premier niveau de la formation professionnelle: l'âge de 14 ans et un maximum de huitième année

Les programmes d'étude reposent toujours sur le postulat implicite qu'un degré scolaire correspond aux apprentissages accessibles dans une année à l'élève moyen. Un tel postulat signifie nécessairement que pour tous les élèves dont le rythme de croissance mentale est inférieur à la moyenne, il est normal, soit que des échecs se produisent à un moment ou à l'autre de leur carrière scolaire, soit que le nombre de degrés, évalué en fonction de la moyenne, qu'ils auront effectivement franchis pendant une certaine période de temps, pendant sept ans, par exemple, sera lui aussi inférieur à la moyenne, c'est-à-dire, en fin de compte, inférieur à sept.

Voilà pourquoi il nous semble que la conclusion suivante s'impose.

> Une proportion importante d'étudiants que nous évaluons, à la lumière des données observées, à 25% environ, tireront davantage profit d'un enseignement professionnel que d'un enseignement général dès l'âge de 14-15 ans. Et, en principe, tous les sujets de cette catégorie auront une formation générale qui ne dépassera pas le niveau de la 7e et de la 8e année.

B. — Un corollaire essentiel: le cycle d'observation

Les statistiques dont le Comité s'est inspiré mettent en relief un problème qui se posera d'ailleurs à tous les moments où une orientation devrait être prévue, tout au long des stades de la formation générale; ce problème est celui de l'orientation individuelle des élèves qui devraient, au moment opportun, s'orienter de préférence vers un cours professionnel plutôt que de tenter de poursuivre leurs études de formation générale.

Pour résoudre ce problème à ce premier stade de la formation professionnelle le Comité suggère l'institution d'un "cycle d'observation", pour employer une expression déjà couramment admise en France.

Dans le cadre des programmes actuellement en vigueur, où le

cours primaire comporte sept degrés, le cycle d'observation devrait se situer durant la dernière année du cours primaire pour tous les sujets qui parviennent à ce degré à l'âge de 12 ans ou moins. Il devrait se situer à l'âge de 13 ans pour tous les autres, quel que soit le degré auquel ils sont parvenus dans le cours primaire.

Si le programme du cours primaire devait être modifié de façon à le réduire à six degrés au lieu de sept, l'âge du cycle d'observation demeurerait le même pour les deux groupes d'élèves que nous avons distingués. Mais le cycle lui-même, au lieu de constituer la dernière année du cours primaire, serait intégré au début du cours secondaire.

C. — Les niveaux ultérieurs de la formation professionnelle

1. — LES CYCLES DE LA FORMATION GÉNÉRALE

Le Comité a posé en règle générale que l'orientation vers un cours professionnel ne devrait normalement être prévue par le système scolaire, après la 7e année, qu'à des intervalles de deux ans.

Définis exclusivement en termes du point de départ où ils se situeraient normalement, les niveaux de la formation professionnelle s'établiraient donc comme suit:

1er degré: 14 ans ou au maximum la 8e année;

2e degré: minimum de 9e année et maximum de 10e année;

3e degré: minimum de 11e année et maximum de 12e année;

4e degré: minimum de 13e année.

2. — LA NATURE ET LE NIVEAU DES MATIÈRES CORRESPONDANT À CHAQUE CYCLE DE LA FORMATION GÉNÉRALE

Prenant pour acquis les programmes de formation générale primaire ou secondaire et les matières qui les composent, la formation professionnelle doit en quelque sorte s'en accommoder. Mais cette accommodation ne saurait ignorer le fait que, malgré l'absence de préoccupations professionnelles dans l'intention des auteurs des programmes de formation générale, les matières étudiées dans le cours secondaire n'ont pas toutes la même valeur ni la même utilité dans toutes les branches professionnelles.

Voilà pourquoi le Comité est d'avis que le point de départ ou le niveau initial des études professionnelles devraient être définis:

1o. — de façon analytique en fonction des diverses matières qui apparaissent aux programmes des études secondaires, et non pas uniquement de façon globale, en fonction des divers degrés que celles-ci comportent;

2o. — de façon spécifique, pour chacune des branches majeures qui doivent se partager le champ des études professionnelles, et non pas de façon uniforme pour toutes les branches d'un niveau donné.

Pour que s'établisse, avec le moins possible de hiatus et de chevauchement, une telle correspondance analytique entre les cycles de la formation générale et le point de départ des divers niveaux de l'enseignement professionnel, le système des "options" comporte, par rapport au système des "sections", l'avantage incontestable d'être beaucoup plus souple et de permettre à la formation professionnelle elle-même une plus grande autonomie, dans l'aménagement de leurs programmes respectifs.

Il serait cependant essentiel que l'école secondaire publique conserve une caractéristique du système des "sections" qu'on ne retrouve pas toujours dans les divers systèmes à "options": la gradation, à l'intérieur d'un même degré, de l'enseignement dispensé dans une même matière. C'est ainsi, par exemple, que le Comité souhaiterait que dans le cadre des "options" dont il suggère l'instauration, le français et les mathématiques soient enseignés à deux ou trois niveaux différents dans chaque degré de façon à tenir compte des groupes d'étudiants aux aptitudes diverses qui atteignent le degré en question.

Voilà pourquoi le Comité recommande que les options dont il suggère l'instauration soient des **"options graduées"**. Une telle formule réunirait les avantages du système des options en vigueur dans la réseau des écoles protestantes et les avantages du système des sections adoptées depuis plusieurs années par les écoles secondaires catholiques.

C'est dans le cadre d'un tel système d'"options graduées" que les propositions suivantes prennent leur signification, en ce qui concerne les divers niveaux que devrait comporter l'enseignement professionnel au-delà du niveau initial.

1o. — Pour chacune des branches dont il sera question plus loin, les **matières de formation générale** qui constituent le programme de l'**enseignement secondaire** seraient d'abord classées dans les trois catégories suivantes en fonction du sujet dont elles traitent:

a) les matières **typiques ou dominantes** d'une branche professionnelle seraient celles que requiert nécessairement l'étude des techniques qui caractérisent la spécialité concernée;

b) les matières **générales ou humanistes** seraient aussi nécessaires que les matières typiques à l'étude d'une branche professionnelle, mais à un titre différent; elles se rattacheraient aux exigences humanistes de la formation professionnelle dans le secteur en question, plutôt qu'aux exigences proprement techniques;

c) enfin, les matières que ne requiert d'aucune façon l'étude d'une branche professionnelle donnée, constitueraient un troisième groupe, celui des matières **facultatives.**

2o. — Pour chaque branche professionnelle, le niveau qui caractériserait le point de départ des études, s'établirait en fonction des exigences des divers cours prévus pour la branche en question dans les matières de formation générale typiques de cette branche. Ces matières constitueraient le critère déterminant du niveau initial des études professionnelles dans la branche considérée. Quant aux matières générales ou humanistes, elles pourraient être, soit d'un niveau égal à celui des matières typiques, soit d'un niveau moindre. Etant donné cependant qu'il y aurait lieu d'assurer un équilibre aussi parfait que possible entre les aspects techniques et les aspects humanistes de la formation professionnelle, le Comité est d'avis qu'en principe le niveau des matières typiques et des matières humanistes devrait être le même. Le Comité croit toutefois nécessaire d'accepter que l'on tolère, en pratique, une certaine marge entre le niveau de formation préalable dans les matières humanistes et le niveau requis dans les matières typiques, à condition cependant que cette marge ne dépasse pas l'équivalent d'un cycle de formation générale. C'est ainsi, par exemple, que, dans le cas d'un étudiant aux études techniques, le niveau atteint devrait être supérieur à la 9e année pour toutes les matières considérées comme matières générales ou humanistes dans la branche professionnelle à laquelle il se destine.

II. — LA DURÉE ET LE NIVEAU TERMINAL DES ÉTUDES AUX DIVERS PALIERS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

A.— La durée des études professionnelles

1. — LA DURÉE MINIMUM

Le Comité a déjà formulé la règle qu'en matière de formation générale il faudrait prévoir, au-delà du cours primaire, des cycles de deux ans.

Pour des raisons analogues, le Comité croit que les études professionnelles exigent, même au niveau le plus élémentaire, une période d'au moins deux ans, si l'on veut que les programmes de formation professionnelle puissent atteindre les fins à la fois humanistes et techniques que nous leur avons assignées.

2. — LA DURÉE MAXIMUM

En règle générale, une certaine proportion doit exister entre la durée maximum des études à chaque palier de la formation professionnelle et le niveau de la formation générale prérequise. Cette durée pourrait être d'autant plus longue que le cours de formation générale donnant accès à un cours de formation professionnelle est lui-même plus avancé et partant de plus longue durée.

Le Comité croit cependant nécessaire de formuler les règles suivantes en ce qui concerne la durée maximum des études professionnelles pour les diverses catégories d'étudiants inscrits dans un cours donné.

1. — Pour l'étudiant "ordinaire" admis aux études dans une branche professionnelle quelconque, la durée maximum des études pourrait être d'autant plus longue que le niveau de ces études serait plus élevé.

2. — Pour les étudiants les plus brillants et les mieux motivés la durée normale des études professionnelles devrait pouvoir être prolongée d'une année facultative de spécialisation ou de perfectionnement au-delà de la durée "normale".

B. — Le niveau terminal des études professionnelles

Si on l'exprime par le nombre total d'années de scolarité auquel correspondrait chacun des paliers qu'elles doivent comporter, le niveau terminal des études professionnelles serait tel que le montre le tableau ci-dessous:

Tableau 4

Palier de la formation professionnelle	Niveau initial: conditions d'admission	Durée des études professionnelles	Niveau terminal: scolarité totale	Appellations proposées
1er palier	14 ans révolus et maximum de 8e année	2 ans	Maximum de 9-10 ans	Cours d'initiation au travail
2e palier	Minimum de 9e année	2-3 ans	11-12 ans	Cours de métier
3e palier	Minimum de 11e année	2-4 ans	13-15 ans	Cours technique
4e palier	Minimum de 13e année	3-5 ans	16 ans et plus	Cours universitaire

III. — TERMINOLOGIE PROPOSÉE POUR LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

La terminologie suggérée pour les **cours d'études** devrait en principe s'appliquer aux **institutions** elles-mêmes. Si celles-ci limitaient toujours leur enseignement à un seul cours, elles pourraient ainsi être identifiées par le cours qu'elles donnent. Tel n'est point le cas la plupart du temps. Mais la polyvalence inévitable des institutions par rapport au niveau des enseignements prévus dans un plan général de formation professionnelle, pose le problème suivant: lorsqu'une institution dispense des enseignements de plusieurs niveaux, de quel nom faut-il la désigner? Une seule règle nous semble valable à cet égard; cette règle coïncide d'ailleurs avec des pratiques en usage dans l'enseignement spécialisé et le Comité souhaiterait qu'on l'applique à tous les types d'institutions:

> Chaque institution d'enseignement professionnel devrait être désignée par le nom du cours d'études le plus élevé qu'elle dispense au complet.

Dans cette perspective le Comité recommande la terminologie suivante pour les institutions d'enseignement professionnel de niveau infra-universitaire:

Cours le plus élevé dispensé dans l'institution	Appellation proposée
Initiation au travail	Centre d'initiation au travail
Métiers	Ecole de Métiers
Cours technique	Institut de Technologie

IV. — LE PASSAGE D'UN NIVEAU À L'AUTRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE: LA COORDINATION ENTRE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

A. — Coordination des programmes

Dans un système scolaire bien coordonné, il doit y avoir continuité entre l'enseignement de formation générale et l'enseignement de formation professionnelle. Cette continuité est tout aussi importante au plan même des contenus de ces deux types d'enseignement, qu'au plan de leur coordination structurale.

Le début de chaque cours de formation professionnelle doit correspondre aussi exactement que possible au terme du cours de formation générale qui lui donne accès, de façon que le passage d'un cours de formation générale à l'un ou l'autre des cours de formation professionnelle qui lui correspondent normalement puisse s'effectuer sans hiatus ni chevauchement.

Une telle correspondance ne saurait toutefois s'effectuer exclusivement et globalement en fonction du degré de formation générale requis pour l'admission à un cours professionnel. Elle devra être beaucoup plus spécifique et être formulée en terme des matières typiques ou dominantes des diverses branches professionnelles prévues à chacun des niveaux, c'est-à-dire des matières que requiert nécessairement l'étude des techniques qui caractérisent la spécialité concernée.

Une conséquence majeure découle des principes formulés ci-dessus par l'orientation des politiques d'admission des écoles professionnelles: celles-ci devraient formuler avec précision leurs exigences et indiquer, en particulier, le degré que devraient avoir atteint les étudiants dans les matières dominantes de chacune des branches professionnelles qui apparaissent dans leur programme.

B. — L'orientation des étudiants

En ce qui concerne l'orientation des étudiants, une large part des problèmes qui se posent à l'heure actuelle auront été résolus, grâce à l'insertion du cycle d'observation que nous avons proposé précédemment. Un tel cycle d'observation permettra non seulement d'empêcher que des jeunes n'abandonnent trop tôt la formation générale, mais aussi de diriger vers des études professionnelles ceux pour qui elles seraient plus profitables que des études de formation générale.

Mais pour résoudre les problèmes de ré-orientation qu'on ne saurait éliminer complètement, le réseau des institutions d'enseignement général aussi bien que celui des institutions d'enseignement professionnel doivent être assez souples pour permettre les adaptations nécessaires au cours des études.

C'est un fait que durant les études professionnelles d'un niveau quelconque, un étudiant peut manifester des aptitudes pour un niveau de formation professionnelle supérieur à celui où il s'est d'abord engagé. Ainsi, par exemple, bon nombre des diplômés du cours technique actuel s'inscrivent chaque année dans les écoles universitaires de sciences ou de génie.

Aussi le Comité recommande-t-il:

1. Que le passage d'un cours professionnel donné à un cours professionnel de même nature, mais plus avancé, soit rendu possible et puisse s'effectuer avec le moins de perte de temps possible ou de répétition des études déjà faites.

2. Que, dans chaque cours professionnel, on recommande aux étudiants de modifier leur orientation vers un cours plus avancé aussitôt qu'il a été possible de découvrir chez eux des aptitudes suffisantes.

3. Que l'on organise à cette fin des cours spéciaux de récupération, de préférence dans le cadre de l'institution où se donnent les cours plus avancés auxquels les étudiants concernés devraient avoir accès, car de tels cours auront ainsi plus de chances d'être adaptés au besoin réel de ces étudiants.

Par contre, c'est également un fait que bon nombre d'étudiants qui se sont engagés dans les études d'un niveau relativement avancé, découvriront sous forme d'un échec, qu'ils ne sont pas à leur place dans le cours choisi. Un tel fait est susceptible de se produire d'autant plus souvent que l'on se situe à un niveau plus avancé des études. C'est ainsi, que, selon le témoignage des institutions universitaires elles-mêmes, à l'heure actuelle, une proportion considérable des étudiants inscrits dans les cours de sciences ou de génie, auraient mieux fait de s'inscrire dans un cours de niveau technique. Ce genre de problèmes est évidemment plus difficile à résoudre que les précédents, pour des raisons à la fois psychologiques et techniques.

Chapitre 6

Les branches de l'enseignement professionnel

I. — DÉFINITION PROVISOIRE DES BRANCHES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

A. — Au niveau technique

Au niveau technique, c'est-à-dire au niveau des études postérieures à la 11e année, les branches de l'enseignement professionnel se partageraient en trois groupes fondamentaux dont les caractéristiques seraient les suivantes.

1. — **Un premier groupe** comprendrait toutes les spécialités qui se définissent principalement par l'une ou l'autre des **disciplines du savoir** qui correspondent aux diverses matières du programme des études secondaires, groupées selon les dominantes indiquées ci-après.

Chacune des spécialités de ce genre se caractériserait donc par des exigences plus marquées dans les deux matières académiques qui définissent chacune des dominantes.

La liste ci-dessous ne veut qu'illustrer la nature de cette première catégorie de branches professionnelles au niveau technique. Elle ne prétend donc pas épuiser toute la série des spécialités professionnelles qui pourraient ainsi se rattacher à une discipline du savoir au terme de la 11e année.

Le trait dominant du niveau technique dans les spécialités professionnelles ainsi définies par au moins deux matières académiques, c'est l'accent plus marqué que ces spécialités doivent mettre sur les disciplines du savoir comme telles, plutôt que sur les simples techniques d'exécution d'un certain nombre d'opérations purement manuelles. Au niveau du cours de métier, plusieurs des branches déjà mentionnées ci-dessus pourraient donner lieu à une spécialisation professionnelle où l'on mettra davantage l'accent sur l'éducation du geste et l'habileté de manipulation.

Cette définition plus qualitative du niveau technique permet de mieux le situer dans l'ensemble des quatre niveaux que le Comité suggère de prévoir dans la formation professionnelle. Au

moins pour toutes les spécialités du genre de celles que nous venons de décrire, le niveau technique apparaît plus intimement lié au niveau universitaire auquel il emprunte une approche plus scientifique du problème. Sous ce rapport, il s'oppose plus nettement au niveau "métiers" qu'au niveau universitaire. C'est d'ailleurs une telle parenté avec celui-ci qui justifie en dernière analyse la recommandation que nous avons déjà faite de prévoir des voies de passage du niveau technique au niveau universitaire et inversement.

Matières dominantes		Spécialités professionnelles
1. Français-anglais	:	Journalisme, secrétariat (niveau technique), interprétation simultanée, bibliothéconomie.
2. Français-arts (plastiques ou rythmiques)	:	Musique (baccalauréat), beaux-arts, théâtre.
3. Français-mathématiques	:	Comptabilité, statistiques, mécanographie.
4. Mathématiques-physique	:	Mécanique, électricité, électronique, thermodynamique.
5. Mathématiques-arts	:	Architecture (technicien-architecte: dessin, plans et devis).
6. Physique-arts	:	Construction: ingénieur-technicien.
7. Physique-chimie	:	Chimie industrielle, métallurgie, chimie agricole.
8. Chimie-biologie	:	Nutrition, hygiène, laboratoire médical.

2. — Un **second groupe** de spécialités, qui pourraient aussi se situer au niveau technique de la formation professionnelle, comprendrait des occupations qui auraient pour caractéristique dominante d'intégrer dans une seule spécialité professionnelle identifiée comme telle, un ensemble complexe d'opérations tributaires de plusieurs disciplines du savoir ou du geste et ordonnées, soit à la fabrication d'un produit ou d'une oeuvre, soit à la distribution d'un service.

Correspondraient à cette définition des spécialités comme les suivantes:

Domaine		Spécialités
1. des services	:	Professeurs, garde-malades:
2. des arts	:	Décorateurs ensembliers, esthétique industrielle;
3. de l'industrie	:	Agriculteur, spécialiste en construction;
4. du commerce	:	Vendeur (spécialisé dans une catégorie de produits ou de services).

3. — Un **troisième groupe** de spécialités réunirait à ce niveau technique toutes les fonctions subalternes de la gérance ou de l'administration, auxquelles on peut avoir accès directement à la suite d'études du niveau technique.

B. — Au niveau du métier

1. — Au niveau du cours de métier, on trouverait d'abord plusieurs des branches qui apparaissent déjà au niveau technique. Certaines spécialités, en effet, bien que définies par une discipline du savoir, peuvent donner lieu à des occupations, moins exigeantes sur le plan scientifique proprement dit, qui mettent l'accent sur les techniques d'exécution d'une opération. C'est ainsi, par exemple, que dans le domaine de l'électricité, certaines manipulations élémentaires ne requièrent pas une connaissance aussi poussée de l'électricité comme science, que les fonctions propres au technicien de cette branche. De même en est-il pour certains travaux de mécanique, tels que l'horlogerie ou la mécanique d'automobile.

Parmi la masse des occupations industrielles ou commerciales de ce niveau, les métiers de ce genre sont cependant loin de constituer le groupe principal. Aussi faut-il, au niveau des métiers, ajouter à cette première catégorie la catégorie suivante.

2. — Cette seconde catégorie, la principale à ce niveau des études, se caractériserait aussi, cela va de soi, par un accent sur les techniques d'exécution. Mais à la différence des catégories précédentes, les techniques en question ne se situeraient pas dans le prolongement d'une discipline du savoir, mais plutôt dans la perspective de l'usage possible d'un matériau déterminé ou d'un instrument de travail spécifique.

Appartiendraient à cette catégorie tous les métiers de la construction: menuiserie, briquetage, plâtrage, plomberie, peinture, etc...

C. — Au niveau de l'initiation au travail

Quant au niveau le plus élémentaire de la formation professionnelle, celui de l'initiation au travail ou du pré-apprentissage, ce n'est ni en fonction d'une discipline du savoir ni en fonction des techniques propres à la manipulation d'un matériau complexe ou d'un instrument élaboré de travail qu'il se définirait dans presque tous les cas.

Destinés à recevoir des étudiants dont la formation générale antérieure est très sommaire, et qui occuperont très probablement dans le monde du travail la multitude des fonctions qui correspondent à ce que l'on appelle ordinairement l'ouvrier non qualifié ou semi-qualifié, les cours d'initiation au travail auront surtout pour but de préparer les jeunes auxquels ils s'adressent, beaucoup moins à exercer une fonction de travail proprement dite, qu'à s'adapter à des conditions de vie ouvrière relativement modestes.

Ils auraient, par conséquent, pour objectif principal de compléter une formation générale trop sommaire en adaptant leur enseignement, à cet égard, au groupe particulier qu'ils reçoivent.

II. — LES NIVEAUX DE FORMATION PRÉVUS DANS LES DIVERSES BRANCHES PROFESSIONNELLES

Nous n'avons classé jusqu'à maintenant les branches professionnelles qu'en fonction de chacun des niveaux d'enseignement considérés isolément. Nous l'avons cependant noté au passage, la plupart des branches professionnelles peuvent s'enseigner à plusieurs niveaux. Aussi faut-il maintenant compléter le découpage des branches de l'enseignement professionnel en fonction de la "matière" qui les caractérise, par un découpage analogue où l'on verra en même temps les divers niveaux que peut comporter l'enseignement dans une même branche.

Les branches d'enseignement mentionnées dans le schéma ci-dessous n'épuisent pas, loin de là, tout le champ de l'activité professionnelle. Nous ne les avons mentionnées qu'à titre d'exemples pour illustrer comment pourraient s'opérer le partage et le classement des divers secteurs de l'enseignement professionnel à la fois en fonction de la nature des disciplines enseignées et des niveaux que cet enseignement pourrait comporter. Ce sera précisément l'un des principaux rôles du **service d'inventaire du monde du travail** dont nous proposons la création, d'effectuer un tel classement de façon aussi rigoureuse et exhaustive que possible.

Schéma des branches de l'enseignement professionnel selon le niveau des études

Niveau des études

Branches professionnelles	Universitaire	Technique	Métier	Initiation au travail
7. **Physique-chimie:**				
— Chimie industrielle				
— Métallurgie				
— Chimie agricole				
8. **Chimie-biologie:**				
— Nutrition				
— Hygiène				
— Laboratoire médical				
B. — Branches définies par un domaine "industriel"				
1. **Domaine des services:**				
— Professeurs				
— Médecine et hôpitaux				
2. **Domaine des arts:**				
— Décoration				
— Esthétique industrielle				
3. **Domaine de l'industrie:**				
— Agriculture				
4. **Domaine de l'aménagement dans divers secteurs:**				
— Forêt				
— Pêche				
— Agriculture				
C. — Branches de la gérance et de l'administration (tous secteurs)				
D. — Branches définies par l'usage d'un matériau ou d'un instrument				
1. **Métiers de la construction:**				
— Menuiserie				
— Plomberie				
— Briquetage				
— Peinture				
2. — **Instruments (industrie):**				

Chapitre 7

L'organisation interne et la préparation des programmes de l'enseignement professionnel

I. — L'ORGANISATION INTERNE DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONEL

Quatre problèmes majeurs retiendront notre attention à ce sujet.

1o. — Quelle doit être la proportion des aspects techniques et des aspects humanistes de la formation professionnelle à chacun des niveaux que nous avons prévus?

2o. — Dans les cadres mêmes des aspects techniques de la formation professionnelle, dans quelle mesure faut-il viser à ce que cette formation soit générale ou spécialisée?

3o. — Dans quelle mesure l'enseignement doit-il être théorique ou pratique?

4o. — La spécialisation nécessaire de la formation professionnelle doit-elle se réaliser selon un système de sections plus ou moins diversifiées ou sous forme d'un système d'options?

A. — Définitions préalables

Voici comment nous croyons pouvoir classer les diverses matières susceptibles de constituer les programmes de l'enseignement professionnel en des catégories qui correspondent aux problèmes que nous entendons discuter dans cette section.

Nous partagerons d'abord ces matières en deux groupes: les matières techniques, d'une part, les matières humanistes, d'autre part. Les matières techniques seront à leur tour divisées en matières fondamentales ou "générales" et en matière spécialisées.

1. — LES MATIÈRES TECHNIQUES

Les matières techniques désignent toutes les matières spécifiquement ordonnées à la transmission des connaissances et des techniques requises pour un groupe de spécialités professionnelles.

a. — Les matières générales ou fondamentales

Les matières techniques peuvent d'abord être générales ou fondamentales, soit parce qu'elles conviennent à plusieurs spécialités

professionnelles, soit parce que, pour une spécialité donnée, elles correspondent à des acquisitions qui apparaissent comme le fondement de toute la formation technique.

b. — Les matières spécialisées

Seraient groupées sous cette rubrique toutes les matières de nature technique qui n'entrent pas dans la catégorie précédente, soit parce qu'elles sont exclusives à une spécialité, soit parce qu'elles correspondent à des apprentissages particuliers et principalement ordonnés à un entraînement pratique qui ne prolonge pas, à titre de démonstration ou d'application exemplaire, l'enseignement des matières générales ou fondamentales.

2. — LES MATIERES HUMANISTES

Une fois définies les matières techniques comme nous l'avons fait, le sens à donner aux matières humanistes constitue précisément le coeur du problème que nous discuterons sous la rubrique "humanisme et technique". Il n'y a donc pas lieu d'élaborer, dans cette introduction, une longue définition de ces matières.

B. — Humanisme et technique

1. — PRINCIPES GÉNÉRAUX

L'étudiant qui s'engage dans la formation professionnelle ne renonce pas pour cela aux fins proprement humaines qui orientaient ses études antérieures. La préparation à la vie professionnelle n'est pas seulement affaire de technique, elle comporte aussi un aspect humaniste; mais cet humanisme professionnel se distingue à plusieurs égards de la même notion d'humanisme employée dans les cadres de la formation générale.

Sans doute s'agit-il là d'une simplification qui fausse dans une bonne mesure la complexité d'un tel problème, mais nous dirions que l'humanisme propre à la formation générale serait principalement centré sur l'homme comme tel, tandis que **l'humanisme de l'enseignement professionnel serait plutôt centré sur l'homme en situation professionnelle et sociale.**

> Voilà pourquoi, sans minimiser pour autant le rôle des disciplines techniques, le Comité souhaite que les programmes de l'enseignement professionnel fassent une plus large place à des matières telles que l'éthique professionnelle, l'histoire et l'organisation du travail, la sociologie des occupations, les institutions politiques, l'économie, etc...

2. — LA FORMATION MORALE DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELLE

A l'heure actuelle, c'est à l'occasion du cours de "sociologie" que se dispense dans les institutions de l'enseignement spécialisé la formation morale et religieuse des étudiants. Cet enseignement est dispensé par des prêtres qui ont, depuis quelques années, le statut de professeurs-aumôniers.

Le Comité trouve d'autant plus étrange le modus vivendi fort discutable qui a été adopté, qu'il n'a trouvé dans la loi elle-même aucune indication justifiant qu'on puisse qualifier d'écoles "neutres" les institutions de l'enseignement spécialisé. En effet, en ce qui concerne leurs programmes, ces institutions sont rattachées au Conseil de l'Instruction publique. Celui-ci se compose de membres catholiques et protestants; il se divise en deux comités, l'un catholique et l'autre protestant. Ces comités ont la responsabilité des programmes dispensés par les écoles sous contrôle des commissions scolaires. Les programmes des écoles de l'enseignement spécialisé et d'autres institutions analogues doivent être préparés sous l'autorité du Conseil de l'Instruction publique. Le Comité ne s'explique pas qu'on ait pu considérer comme "neutres" des enseignements qui sont ainsi explicitement confiés à l'autorité d'un organisme lui-même défini en des termes manifestement "confessionnels". Le fait que ces institutions soient cependant rattachées au Conseil lui-même, plutôt qu'à ses comités, signifie que, dans l'esprit du législateur, elles doivent être interconfessionnelles, mais non pas neutres.

Dans un tel contexte, on ne comprend pas pourquoi l'enseignement moral, si on le juge nécessaire, devrait être dispensé sous le couvert d'un cours apparemment "neutre", la sociologie. Il y a là une sorte de falsification de la sociologie elle-même et de l'enseignement moral.

Aussi le Comité est-il d'avis:

1. — Que la formation intégrale des étudiants de l'enseignement professionnel doit comporter une éducation morale adéquate.
2. — Que cette éducation doit être dispensée officiellement comme telle à tous les étudiants selon leurs croyances par des personnes habilitées à le faire, sous l'autorité et selon les directives du Conseil de l'Instruction publique.
3. — Que le cours où l'on donnera ainsi une formation morale authentique soit désigné sous le nom d'éthique professionnelle.
4. — Que le contenu d'un tel cours ne soit approuvé par le Conseil de l'Instruction publique qu'après consultation des comités catholique ou protestant selon le cas.

La formation morale n'est cependant pas exclusivement affaire d'enseignement proprement dit. Elle s'acquiert tout aussi bien par la participation à la vie de l'école que par la fréquentation d'un cours. Chaque institution scolaire constitue une sorte de communauté de vie, à l'intérieur de laquelle il y a lieu de prévoir pour chaque croyance religieuse un ministère particulier qui requiert les services des ministres du culte.

Aussi le Comité recommande-t-il:

1. — Que les ministres des diverses croyances religieuses puissent avoir accès en toute liberté auprès des étudiants que l'autorité religieuse dont ils dépendent aura confiés à leur charge spirituelle.
2. — Que, dans chaque école, le statut de ces responsables du ministère religieux reconnaisse clairement leur fonction comme tels.

3. — LA PLACE DES MATIERES HUMANISTES ET LES NIVEAUX DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La place exacte à accorder aux études "humanistes", la manière de les aborder, doivent évidemment varier d'un niveau à l'autre de la formation professionnelle.

Quelle que soit cependant la place que les matières humanistes occupent dans les programmes, quel que soit le niveau où elles seront enseignées, un trait commun devrait caractériser l'enseignement de ces matières : un tel enseignement devrait être nettement axé sur les problèmes de la condition de vie, c'est-à-dire de la condition ouvrière dans le cas des étudiants qui nous intéressent.

La fonction de travail, le contexte social dont elle fait partie, l'entreprise, le groupe professionnel organisé, en somme tout ce qui gravite autour de l'occupation et tout ce qui se rattache à la vie familiale des travailleurs, constituent des centres d'intérêt naturels autour desquels devraient s'intégrer spontanément toutes les notions, toutes les valeurs, toutes les attitudes et tous les comportements qui définissent de façon concrète un authentique humanisme du travail.

C. — Formation générale ou spécialisée?

Dans la formation professionnelle, l'opposition entre la formation générale et la formation spécialisée est dans une large mesure un faux problème : la formation professionnelle ne peut être que spécialisée, que la spécialisation soit définie au point de départ par un

champ particulier d'application d'une discipline du savoir ou qu'elle soit définie par l'usage d'un matériau spécifique.

Cette spécialisation inévitable peut cependant s'effectuer au prix d'une rupture, dans un domaine quelconque, entre les techniques et les disciplines scientifiques auxquelles ces techniques se rattachent. C'est lorsqu'une telle rupture existe que l'on peut à bon droit accuser l'enseignement professionnel de fausser la formation qu'il dispense aux jeunes. Cette déviation ne provient cependant pas du caractère plus spécialisé des études ; elle provient plutôt de la dissociation de la technique et de ses sources.

Voilà pourquoi le Comité est d'avis que les problèmes sous-jacents à l'opposition entre la formation générale et la formation spécialisée dans l'enseignement professionnel pourraient être résolus réellement par l'application du principe suivant :

> L'enseignement professionnel doit viser à maintenir dans toutes les branches professionnelles le lien organique qui rattache les techniques aux disciplines du savoir dont elles dérivent, et où elles trouvent leur signification générale. Pour autant que ce lien est maintenu, l'enseignement professionnel doit viser, autant que possible dans le temps alloué à chaque cours, à la spécialisation des étudiants.

La principale conséquence de cette conception de la spécialisation, c'est la place importante que doivent occuper dans les programmes professionnels, les matières fondamentales, c'est-à-dire les disciplines du savoir auxquelles se rattache chacun des groupes d'occupations constituant une spécialité professionnelle.

Dans la perspective de la définition que nous en avons donnée, la spécialisation des étudiants dans une branche professionnelle déterminée et le choix de cette branche au moment opportun de leur formation ne peuvent être que progressifs et se réaliser par étapes successives à partir des disciplines du savoir qui auront été elles-mêmes, dans les cadres de l'école secondaire, à l'origine de leur orientation initiale vers des études professionnelles.

D. — La théorie et la pratique dans l'enseignement professionnel

Très souvent on voudrait fonder sur cette opposition entre la théorie et la pratique le trait distinctif des divers niveaux de l'enseignement professionnel. C'est ainsi, par exemple, que les cours du niveau technique auraient pour caractéristique propre de dispenser aux étudiants une formation à dominante théorique, tandis que les

cours des niveaux inférieurs insisteraient davantage sur l'exercice et la pratique des métiers.

Si elle doit avoir un sens, l'opposition entre la théorie et la pratique ne peut que référer soit au mode d'approche de l'objet sur lequel porte une discipline, soit à l'aménagement du contexte ou des conditions dans lesquelles on placera les étudiants pour leur enseigner leur métier.

Dans cette perspective, ce qui caractériserait l'enseignement théorique d'une matière, ce serait une sorte d'indifférence aux diverses applications que cette matière est susceptible d'avoir dans le monde de la "production" économique, sociale ou culturelle. Ce serait aussi une organisation de l'enseignement proprement dit sans référence immédiate aux conditions concrètes, telles qu'on les trouve dans le monde du travail, de l'exercice des métiers auxquels la matière en question peut se rattacher. Celle-ci serait alors enseignée pour elle-même et aménagée, si l'on peut dire, selon la logique interne qui lui est propre.

L'enseignement serait au contraire pratique, s'il s'orientait de façon très immédiate vers les applications qu'une branche du savoir peut avoir dans le monde du travail, si ces applications étaient enseignées pour elles-mêmes et si, enfin, on visait à reproduire dans le cadre scolaire, aussi fidèlement que possible, les situations où peuvent se trouver placés les futurs professionnels dans la pratique de leur métier.

Dans l'un et l'autre cas, il ne s'agit pas de savoir si l'enseignement professionnel doit être théorique ou pratique, général ou spécialisé. Il s'agit plutôt de savoir si, tout en étant pratique et spécialisée par la nature même de ses objectifs, la formation professionnelle se contentera d'enseigner "matériellement" si l'on peut dire, les procédures ou les conduites typiques des diverses fonctions de travail, ou bien si elle s'efforcera, au contraire, de rattacher ces procédés et ces conduites aux principes plus généraux, aux lois scientifiques qui les justifient.

Le Comité a déjà indiqué clairement que l'enseignement professionnel devrait opter sans équivoque pour cette dernière orientation.

E. — Pour un système d'options graduées

Nous avons déjà recommandé que l'enseignement de toutes les écoles secondaires s'organise selon une formule d'options graduées qui permettrait de mieux tenir compte des aptitudes et des intérêts particuliers des étudiants.

Il semble valable au Comité d'appliquer aux matières dominantes, telles que nous les avons définies dans les programmes de l'enseignement professionnel, le principe dont il a proposé la mise en œuvre pour l'enseignement des mêmes matières dans les études secondaires :

> C'est un système d'options graduées qui permettra d'adapter l'enseignement des matières qui prolongent, dans les cadres de la formation professionnelle, les études déjà commencées dans le cours secondaire, aux caractéristiques propres à chacune des spécialités qui constituent une branche professionnelle, elle-même définie par un groupement de deux de ces matières dominantes.

Bien qu'il convienne parfaitement aux matières dominantes qui caractérisent une branche professionelle, et qui constituent de ce fait les matières fondamentales communes à toutes les spécialités d'une même branche, un tel système d'options graduées saurait-il s'appliquer intégralement aux autres matières exclusives à chacune des spécialités concernées ?

C'est un fait que parmi les étudiants inscrits dans une spécialité quelconque, il existe des différences d'aptitudes qui ne sont pas négligeables même si, sous ce rapport, les groupes d'étudiants sont nettement plus homogènes dans une spécialité que dans une branche professionnelle. Voilà pourquoi, si l'on veut permettre à ces différences d'aptitudes de se manifester et de se traduire dans les études, il y aura lieu de prévoir la possibilité pour les étudiants les mieux doués d'approfondir certaines matières. Un tel approfondissement ne saurait se réaliser si, dans chaque matière, l'on ne prévoit pas des cours différents, ce qui est l'équivalent, même dans le contexte d'une spécialité donnée, du système d'options graduées que nous avons placé à la base de l'enseignement des matières dominantes ou communes à un groupe de spécialités.

II. — LA PRÉPARATION DES PROGRAMMES

Un programme d'études est toujours l'agencement d'un ensemble de matières réparties selon un certain ordre chronologique.

Il y a donc deux catégories de problèmes à résoudre dans la préparation des programmes :

1. — le choix des matières qui doivent les composer,

2. — la répartition dans le temps en années d'études ou même, à l'intérieur de chaque année d'études, en unités mensuelles et hebdomadaires d'enseignement des matières choisies.

En ce qui concerne plus particulièrement les programmes de formation professionnelle, le Comité recommande :

1o. — Que leur contenu soit déterminé à la lumière des exigences des fonctions de travail auxquelles ils préparent.

2o. — Que ces exigences, à leur tour, soient définies à la lumière d'enquêtes et d'analyses précises des conditions réelles d'exercice des diverses fonctions de travail dans les entreprises elles-mêmes.

3o. — Que ces enquêtes visent non seulement à donner une description de l'état actuel des exigences des fonctions de travail, mais qu'elles visent aussi et surtout à discerner leur évolution et à anticiper, dans la mesure du possible, ce qu'elles pourront être au moment où les diplômés des écoles professionnelles entreront au travail ou au moment, encore plus éloigné, où des transformations technologiques les obligeront à s'adapter à de nouvelles conditions d'exercice de leur "métier".

4o. — Que des études systématiques soient poursuivies, selon les techniques de l'expérimentation pédagogique, sur les rythmes d'apprentissage et d'acquisition de la clientèle à laquelle s'adressent les divers niveaux de l'enseignement professionnel.

5o. — Qu'avant d'être promulgués et généralisés à l'ensemble des institutions, les programmes d'études d'un niveau donné soient d'abord mis à l'essai dans des classes expérimentales distribuées à travers tout le réseau des institutions.

6o. — Que la supervision de telles classes expérimentales soit confiée à des spécialistes de l'expérimentation pédagogique travaillant en étroite liaison avec le personnel des écoles.

Malgré le soin qu'on aura mis à la préparation et à l'expérimentation des programmes d'études, il serait utopique d'espérer que ceux-ci seront constamment adaptés de ce fait aux besoins réels des étudiants dans une région particulière. A l'intérieur de cadres généraux d'une stabilité relative, les programmes d'études doivent être assez souples pour qu'ils se prêtent aux adaptations nécessaires par les éducateurs eux-mêmes.

L'adaptation des programmes d'études ne saurait être l'oeuvre exclusive de chercheurs spécialisés, travaillant en laboratoire, en marge des exigences quotidiennes de l'enseignement. La collaboration du personnel enseignant est essentielle à une telle adaptation.

Aussi le Comité recommande-t-il :

1o. — Que le personnel des écoles professionnelles soit appelé à collaborer à l'élaboration et à la revision constante des programmes d'études.

2o. — Qu'à cette fin un certain apprentissage des techniques de l'observation scientifique en matière de programmes et de méthodes d'enseignement fasse partie de la formation de tous les professeurs de l'enseignement professionnel.

Chapitre 8

Les examens, les diplômes et les titres professionnels

Les recommandations suivantes résument l'essentiel des attitudes du Comité au sujet des modes de sanction ou de contrôle de l'enseignement professionnel.

S'inspirant du principe qu'un "diplôme" d'études professionnelles devrait à la fois renseigner le public, les employeurs et tous les groupements qui peuvent avoir recours aux services d'une catégorie donnée de "professionnels", à la fois sur le niveau de formation atteint par l'étudiant et sur le type de spécialisation professionnelle qu'il a acquise, le Comité formule, en ce qui concerne les diplômes, les règles suivantes :

1o. — Les mêmes appellations devraient désigner des niveaux de formation professionnelle équivalents: c'est ainsi, par exemple, que, pour nous en tenir aux niveaux qui correspondent à son mandat, le Comité serait d'avis que:

— l'expression **certificat** soit réservée aux études de l'initiation au travail;

— celle de **brevet**, au niveau de métiers;

— celle de **diplôme**, au niveau technique.

2o. — Les diplômes devraient mentionner la branche professionnelle dans laquelle le sujet s'est spécialisé.

Par ailleurs, en ce qui concerne la correspondance nécessaire entre les diplômes d'études professionnelles et les "titres professionnels", le Comité formule le souhait suivant :

Que les responsables des institutions d'enseignement, plus particulièrement le Conseil supérieur de l'enseignement technique et les dirigeants des corporations professionnelles ou des autres organismes habilités à décerner des titres professionnels, établissent une correspondance aussi exacte que possible entre les appellations qui sanctionnent la compétence professionnelle acquise dans les institutions de formation et la "compétence professionnelle" reconnue dans les divers secteurs du monde du travail.

Troisième partie

LA DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Chapitre 9

La liaison avec le monde du travail

I. — L'ENSEIGNEMENT ALTERNÉ

Pour assurer une liaison aussi étroite que possible de la formation professionelle des étudiants avec le milieu auquel on les prépare, on préconise souvent la formule de l'enseignement alterné ("sandwich courses").

Cette formule alterne les périodes d'étude régulière dans l'institution de formation professionnelle et les périodes d'étude pratique dans les entreprises.

Le Comité exprime d'abord l'avis que:

> La formule de l'enseignement alterné, lorsque le recrutement des stagiaires dépend des entreprises, paraît convenir à un programme spécifiquement destiné à la formation professionnelle des adultes. Elle convient tout particulièrement à ce genre de clientèle qu'il faut rendre capable de s'adapter, sans trop de difficultés, aux changements répétés d'emploi que requiert de plus en plus l'automation.

Mais il en va tout autrement dès que les stages dans les entreprises s'adressent à des étudiants réguliers et doivent être, par conséquent, la responsabilité des institutions d'enseignement.

> Les stages dans l'industrie constituent une formule difficile d'application pour un système d'enseignement professionnel qui prolonge la formation générale antérieure et qui devrait recruter, au cours des dix prochaines années, au-delà de 180,000 étudiants, aux aptitudes et aux orientations très diverses.

Toutefois cette prise de position du Comité, valable à l'échelle du réseau tout entier des institutions d'enseignement professionnel, ne signifie cependant pas qu'un enseignement alterné ne saurait jamais être applicable en aucune circonstance. Dans certains cas, des stages, ou leur équivalent, pourraient être organisés avec profit.

II. — LES ATELIERS SCOLAIRES, UN INSTRUMENT D'ADAPTATION

A défaut de pouvoir organiser des stages dans les entreprises, les institutions d'enseignement n'ont point d'autre ressource que d'aménager dans le milieu scolaire des ateliers parfaitement équipés où la qualité et la quantité de la machinerie, de l'outillage et des matières premières, aussi bien que les méthodes et l'organisation du travail, rendront possible aux étudiants une authentique expérience "professionnelle".

C'est dans cette perspective qu'il faut interpréter la recommandation suivante du Comité :

> Pour qu'ils soient un instrument efficace d'adaptation éventuelle des étudiants aux fonctions de travail auxquelles ils se destinent, les ateliers devront leur fournir l'occasion d'une authentique expérience du travail professionnel. Ils devront être conçus de façon à intégrer, en fonction de la spécialité choisie et de la branche à laquelle celle-ci se rattache, les travaux requis.

III. — LE RÔLE DES ENTREPRISES

Il est évidemment impossible d'introduire intégralement dans les ateliers l'atmosphère et l'ambiance du milieu de travail, pour la simple raison qu'ils sont conçus en fonction d'un enseignement méthodique et non pas en fonction de la production. Un milieu de travail aussi artificiel ne peut pas fournir aux étudiants l'occasion d'expérimenter les situations imprévues qui se présentent fatalement en milieu industriel ou commercial, et qui nécessitent de la part du sujet une compréhension suffisante des phénomènes techniques.

Le Comité formule, en conséquence, la recommandation suivante :

> L'intégration au milieu de travail des diplômés des écoles professionnelles requiert l'organisation systématique d'une période d'adaptation et d'apprentissage à l'intérieur même des entreprises. Une telle organisation pourrait s'effectuer soit dans le cadre des lois régissant les conventions collectives, soit dans le cadre des lois régissant l'apprentissage dans un domaine particulier. Elle devrait viser, par l'intermédiaire du Conseil supérieur de l'enseignement technique dont nous proposerons plus loin la création, ou encore par l'intermédiaire de toute autre autorité provinciale, à ce que la compétence professionnelle ainsi complétée par l'apprentissage sur place soit évaluée et reconnue, dans chaque spécialité, selon des normes provinciales, quel que soit le milieu de travail particulier où elle a été acquise.

IV. — LE POINT DE VUE DU MAÎTRE: LA NÉCESSITÉ DU DIALOGUE

Du point de vue du maître, les relations de l'enseignement professionnel avec le monde du travail ont une signification particulière pour l'exercice même de son métier d'éducateur.

L'enseignement professionnel peut difficilement communiquer aux étudiants les normes et les valeurs qui inspireront leur vie professionnelle, s'il ne s'enracine pas dans le monde du travail. Comment le maître pourrait-il parvenir à transmettre ces valeurs et ces normes s'il les élabore à la seule lumière des connaissances et des expériences qu'il a personnellement acquises, s'il ne confronte pas ses propres expériences avec celles des groupes qui composent la communauté sociale et professionnelle ?

Le principal danger qui menace constamment le professeur, danger d'autant plus sérieux qu'il enseigne des matières plus proches de la pratique d'un métier, c'est une sorte de formalisme et de tendance à la répétition qui l'éloignent de plus en plus de la complexité et de l'évolution de l'exercice d'un métier.

Pour que le maître renouvelle constamment son enseignement dans l'expérience concrète de la pratique des métiers, il ne saurait s'en tenir au témoignage d'autrui. L'expérience personnelle, constamment renouvelée, de la réalité industrielle lui est indispensable.

> Que les écoles professionnelles prennent donc les dispositions nécessaires à l'organisation de stages industriels pour leurs professeurs. La période des vacances des étudiants, si elle n'est pas employée à des études de perfectionnement, à l'Ecole Normale technique ou ailleurs, semble l'époque de l'année scolaire où des stages de ce genre pourraient le plus facilement être organisés. Un mois de stage dans l'industrie contribuera beaucoup plus au progrès de la pédagogie des écoles professionnelles que l'affectation des professeurs à des tâches d'entretien ou d'administration des écoles.

Chapitre 10

Vers une pédagogie de l'enseignement professionnel

I. — QUELQUES ÉLÉMENTS D'UNE PÉDAGOGIE ACTIVE

Le Comité insiste sur le rôle primordial d'une **pédagogie active** et de l'entraînement aux **méthodes de travail** dans la formation professionnelle.

La "capacité professionnelle" ne saurait être le résultat d'un enseignement où les méthodes réceptives sont le principal moyen d'acquisition et de conservation des savoirs techniques. Elle est davantage le fruit d'un apprentissage des moyens d'acquisition adaptés, certes, à chacune des matières, mais tous orientés vers la formation des attitudes propices à la solution des problèmes posés par l'exercice d'une fonction de travail.

Si l'introduction des méthodes actives dans l'enseignement professionnel s'avère une nécessité, ce n'est pas tant à cause de leur valeur "psychologique" ou "pédagogique". De telles méthodes ne seront vraiment valables dans la formation professionnelle que si elles préparent la voie à des réalisations authentiques, représentatives du travail professionnel lui-même.

Il est donc nécessaire que les exercices correspondant aux intérêts immédiats des étudiants se coordonnent et s'intègrent finalement dans la réalisation globale d'un projet ou d'une oeuvre, conformes aux objectifs du travail professionnel. Ce n'est qu'en suivant ce processus que l'élève peut se familiariser avec les conditions d'exercice d'une fonction de travail.

II. — LES HORAIRES ET LE TRAVAIL PERSONNEL DES ÉTUDIANTS

L'aménagement de l'enseignement professionnel et, en particulier, les horaires eux-mêmes devraient permettre aux élèves de faire l'apprentissage de l'étude et du travail personnels lorsqu'ils sont abandonnés à eux-mêmes en dehors de la présence du maître.

A l'heure actuelle, les horaires des institutions de l'enseignement spécialisé comportent 35 périodes par semaine, toutes employées soit à des cours théoriques soit à des travaux d'atelier.

Ces horaires ne font aucune place, à l'école même, à l'étude personnelle. Celle-ci se trouve de ce fait réduite au travail à la maison, en dehors des heures de classe. Sans vouloir minimiser ni réduire ces périodes d'étude personnelle à domicile, nous croyons extrêmement important que l'on permette aux étudiants de faire, à l'école même, l'apprentissage de l'étude personnelle.

Aussi le Comité recommande-t-il :

1o. — Que les périodes hebdomadaires affectées, dans l'horaire, soit au cours théorique soit aux expériences de laboratoire ou aux travaux d'atelier, soient réduites de 35 à 30.

2o. — Qu'on prévoie 10 périodes par semaine d'étude personnelle, à raison de 2 par jour de classe, et que la semaine de travail des étudiants à l'école soit, de ce fait, portée à 40 périodes au total.

II. — LA RECHERCHE DIDACTIQUE

Le métier d'éducateur dans l'enseignement professionnel soulève des difficultés extrêmement complexes.

Les traditions pédagogiques qui se sont élaborées dans les institutions de formation générale et dans les écoles normales régulières peuvent sans doute aider à résoudre de tels problèmes. Mais il ne suffira pas de s'en remettre à ces traditions. Dans notre milieu comme ailleurs, c'est une pédagogie nouvelle inspirée des caractéristiques propres à l'enseignement professionnel qu'il faut découvrir et mettre au point.

Il s'agit là d'une entreprise d'envergure qui exigera tout d'abord la participation active de tout le personnel actuel de l'enseignement professionnel.

Elle exigera aussi de longues et laborieuses recherches qui ne sauraient être le fait exclusif des professeurs eux-mêmes en marge de leur enseignement régulier. Des professeurs d'expérience et particulièrement qualifiés devront être libérés de leurs activités ordinaires et être affectés entièrement à cette tâche.

Il faudra aussi que les futurs professeurs de l'enseignement technique et professionnel apprennent leur métier de professeurs, par une formation à la fois technique et pédagogique spécialement orientée en fonction des exigences de l'enseignement professionnel, quel que soit leur milieu d'origine, qu'ils viennent de l'industrie, de l'enseignement technique lui-même ou encore des universités. Pour répondre à ce besoin et à cette nécessité, le Comité a déjà proposé,

dans son rapport préliminaire, la création d'une école normale technique.

Il semble au Comité que l'école normale technique est l'organisme tout désigné dans le cadre général des institutions de formation professionnelle pour prendre charge de la coordination et de l'orientation des recherches à caractère didactique.

Aussi le Comité recommande-t-il :

1o. — Que l'école normale technique poursuive dans les institutions de formation professionnelle où elle sera autorisée à organiser les stages de formation pratique de ses étudiants, les recherches didactiques susceptibles de mettre au point des méthodes d'enseignement adaptées à la formation professionnelle.

2o. — Que les maîtres de l'enseignement professionnel soient appelés à participer activement aux recherches dirigées par l'école normale technique.

3o. — Que des professeurs d'expérience et particulièrement qualifiés soient affectés à plein temps, à l'école normale technique, à la poursuite des recherches didactiques nécessaires à une pédagogie de l'enseignement professionnel.

Quatrième partie

L'AMÉNAGEMENT ET LE FINANCEMENT DES INSTITUTIONS

Chapitre 11

La clientèle de l'enseignement professionnel

Dans ce chapitre, c'est la clientèle globale de l'enseignement professionnel que nous tenterons d'estimer, **indépendamment du contexte institutionnel dans lequel l'enseignement lui-même peut être dispensé.**

Dans le tableau ci-joint, on verra à quelles estimations du nombre de sujets aptes à chacun des niveaux de formation professionnelle prévus dans le système suggéré, nous ont conduits des procédés de calcul qu'il n'y a pas lieu de décrire dans ce résumé, mais qu'on trouvera longuement exposé dans le rapport lui-même.

Tableau 5

Estimation de la clientèle des divers "niveaux" de formation professionnelle

Niveau de formation professionnelle	Prérequis		Proportion des sujets	
	Niveau de formation générale	Equivalent en "niveau intellectuel" (Q.I.)	qui atteignent ou dépassent ce "niveau intellectuel"	qui constituent la clientèle propre à chaque niveau de formation professionnelle (1)
Université	13e	120 et plus	11.5%	11.5%
Technique	11e-12e	107-119	33.7%	22.2%
Métier	9e-10e	93-106	66.3%	32.6%
Initiation au travail	8e et moins	92 et moins	100.0%	33.7%
				100.0%

(1) Pour établir la clientèle propre à chaque niveau de formation professionnelle, nous avons supposé que chacun des niveaux prévus recevrait les sujets qui n'atteignent pas le niveau supérieur et qui dépassent néanmoins le niveau inférieur. Par exemple, ont été attribués au niveau de l'initiation au travail, les sujets qui n'atteignent pas la 9e année, et qui n'atteignent pas le quotient intellectuel de 93. De même, nous avons attribué au niveau du cours de métier tous les sujets qui ont fait soit une 9e soit une 10e, ainsi que les sujets qui ont un quotient intellectuel de 93 à 106.

Au cours des 10 prochaines années, de 1962-63 à 1971-72, il faudra aménager l'enseignement infra-universitaire pour environ 143,000 élèves de plus qu'en 1960-61. Ce chiffre ne tient compte que des garçons catholiques. Si l'on veut aussi tenir compte des garçons protestants, les inscriptions dans la formation professionnelle devraient augmenter de près de 160,000 en supposant que la proportion des protestants sera encore de 10% en 1971-72, et que, pour l'année 1960-61, il était exact de supposer un taux de scolarisation professionnelle sensiblement égal pour les catholiques et pour les protestants.

Pour avoir une estimation d'ensemble des progrès à réaliser dans la formation professionnelle, il faudrait aussi évaluer ce que devront être les inscriptions féminines dans les prochaines années. Nous réservons l'évaluation des inscriptions féminines à prévoir dans la formation professionnelle pour une partie ultérieure de notre rapport.

A quel rythme réussira-t-on à combler la marge entre l'augmentation des inscriptions au rythme de la tendance observée de 1957-58 à 1960-61, et l'augmentation des inscriptions nécessaires pour que l'objectif d'une scolarisation "idéale" soit atteint en 1971-72 ?

L'hypothèse la plus simple serait évidemment de postuler que cette marge sera comblée à un rythme régulier d'une année à l'autre: à cette hypothèse correspond la série B des rythmes annuels de récupération dans le tableau 6.

Si l'on tient compte cependant de l'urgence des besoins, dans le secteur de la formation professionnelle; si l'on tient compte aussi du fait que d'autres provinces canadiennes, en particulier l'Ontario, procèdent présentement à un rythme accéléré à l'aménagement d'un réseau complet d'écoles professionnelles; si l'on tient compte enfin du fait que l'accord fédéral-provincial actuel sur la formation technique sera en vigueur jusqu'en 1966-67 et devra, par conséquent, être renouvelé l'année même où les accords fiscaux seront également rediscutés, la question se pose certainement de tenter de se rapprocher à un rythme plus rapide du taux "idéal" de scolarisation, et de récupérer une proportion aussi considérable que possible de la marge à combler avant 1967-68: les rythmes indiqués dans la série A du tableau 6 permettraient qu'en 1966-67, 60% de la marge aurait été récupéré. **Il nous semble qu'un tel rythme de récupération est parfaitement réalisable et qu'il faudrait viser à atteindre cet objectif.**

Il n'est pas exclu cependant que les circonstances n'en permettent pas la réalisation: il faudra peut-être un temps relativement long pour que les nouvelles politiques nécessaires à la réalisation du

taux "idéal" de scolarisation produisent leur effet. Aussi avons-nous ajouté au tableau 6 une troisième série de rythmes annuels de récupération selon laquelle les progrès les plus considérables seraient accomplis après 1966-67.

Tableau 6

Rythme de récupération de la marge entre les inscriptions selon la tendance observée de 1957-58 à 1960-61 et les inscriptions prévues selon le taux "idéal" de scolarisation

	% cumulatif de récupération		
Années	**A**	**B**	**C**
1963-64	0.0	0.0	0.0
1964-65	23.0	12.5	2.0
1965-66	43.0	25.0	7.0
1966-67	60.0	37.5	15.0
1967-68	74.0	50.0	26.0
1968-69	85.0	62.5	40.0
1969-70	93.0	75.0	57.0
1970-71	98.0	87.5	77.0
1971-72	100.0	100.0	100.0

Le tableau 7 traduit en inscriptions annuelles l'application des hypothèses que nous venons de formuler au sujet du rythme de leur acheminement vers l'objectif fixé.

Tableau 7

Les inscriptions à prévoir dans la formation professionnelle de 1963-64 à 1971-72

	inscriptions (garçons catholiques et protestants) si elles évoluent			
	I De façon que le taux "idéal" de scolarisation professionnelle soit atteint en 1971-72 aux rythmes indiqués par le tableau 50			**II** Selon tendance observée de 1957-58 à 1960-61
Années	**Série A**	**Série B**	**Série C**	**Série D**
1963-64	31,660	31,660	31,660	31,660
1964-65	30,825	48,825	36,825	34,550
1965-66	87,630	66,600	45,825	37,440
1966-67	111,875	85,050	58,225	40,330
1967-68	132,525	103,375	74,250	42,660
1968-69	150,125	122,325	94,525	45,100
1969-70	164,375	141,775	119,150	47,550
1970-71	175,150	161,725	148,325	49,880
1971-72	182,250	182,250	182,250	52,325

Chapitre 12

La répartition géographique des institutions

I. — LA RÉGION SCOLAIRE, BASE DE L'AMÉNAGEMENT DES INSTITUTIONS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Il faut envisager l'aménagement de l'enseignement professionnel, mais sur une base interinstitutionnelle et régionale: cet aménagement doit être conçu dans la perspective d'un réseau régional d'institutions complémentaires les unes des autres et accessibles à tous les jeunes de la région concernée.

Les enseignements professionnels dispensés dans l'**unité régionale** devraient être assez diversifiés pour que la majorité des étudiants puissent y trouver une voie de développement adaptée à leurs intérêts et à leurs aptitudes.

II. — LES BRANCHES ENSEIGNÉES DANS L'UNITÉ RÉGIONALE

A. — Les spécialités rattachées à une discipline du savoir

Nous avons choisi l'hypothèse qu'il faudrait, en moyenne, compter 30 élèves par branche et par degré. Ce choix nous permettra de considérer le nombre de 30 élèves par groupe comme une moyenne d'une branche à l'autre, et d'un niveau à l'autre. A titre de moyenne, ce nombre pourra varier, selon les spécialités, de 20 à 40 élèves par groupe, ce qui comportera un élément de souplesse incontestable pour l'aménagement des institutions.

La population de 13 à 20 ans qui pourrait ainsi alimenter des groupes de 30 élèves, s'établit à 9,302 sujets. **C'est ce nombre de 9,300 sujets de 13 à 20 ans qui définit en terme démographique l'unité régionale qui devrait servir de base à l'aménagement des institutions de formation professionnelle, du moins au niveau technique.**

Il y aurait, au total, à tous les niveaux de l'enseignement professionnel, un répertoire possible de 23 branches professionnelles dans l'unité régionale ainsi définie.

Dans chacune des unités prévues, 3,237 étudiants se répartiraient comme suit entre les branches et les niveaux de la formation professionnelle :

Niveau	10 branches rattachées à une discipline du savoir	Autres branches	Total
Technique	900	300 (1)	1,200
Métier	540	855	1,395
Initiation au travail	120	522	642
Total	1,560	1,677	3,237

III. — LE NOMBRE D'UNITÉS RÉGIONALES À PRÉVOIR DANS LA PROVINCE

Selon les indications fournies par le tableau 8, il y avait place, en 1961, pour plus de 40 unités "régionales" dans l'ensemble de la province, et pour au moins une de ces unités dans toutes les régions économiques, sauf la Côte Nord. En 1971, la Côte Nord elle-même sera assez peuplée pour alimenter au-delà d'une unité régionale, les autres régions au-delà de deux au minimum. La province tout entière pourrait être subdivisée en 55 unités de même dimension.

IV. — LES INSTITUTS DE TECHNOLOGIE ET LES ÉCOLES DE MÉTIERS DANS L'UNITÉ RÉGIONALE

A. — Définition de l'institut de technologie et de l'école de métiers

Pour dissiper les équivoques de la situation présente, en quels termes faut-il définir les enseignements caractéristiques d'un institut de technologie et les enseignements caractéristiques d'une école de métiers ? Deux facteurs nous semblent devoir être considérés :

1. — le niveau de l'enseignement;
2. — les branches enseignées.

1. — LE NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT

En ce qui concerne le niveau de l'enseignement, il est bien évident, comme la chose se pratique à l'heure actuelle, que l'institut de technologie devrait être la seule institution à dispenser le cours technique au complet.

(1) Ces 300 étudiants du niveau technique seront laissés de côté dans la suite de notre exposé parce qu'ils s'inscriraient en principe dans des "instituts" provinciaux ou interrégionaux.

Tableau 8

Le nombre possible d'unités régionales dans les régions économiques de la province de 1961 à 1971 (1)

Régions économiques (2)	1961		1966		1971	
	Garçons de 13 à 20 ans	Nombre d'unités régionales	Garçons de 13 à 20 ans	Nombre d'unités régionales	Garçons de 13 à 20 ans	Nombre d'unités régionales
1 — Gaspésie-Rive Sud	35,390	3.8	42,073	4.5	41,320	4.4
2 — Saguenay-Lac St-Jean	22,844	2.5	27,343	2.9	30,271	3.3
3 — Québec	50,974	5.5	58,408	6.3	60,953	6.6
4 — Trois-Rivières	24,018	2.6	27,101	2.9	28,851	3.1
5 — Cantons de l'Est	37,068	4.0	44,817	4.8	46,409	5.0
6A Montréal-Rive Nord	26,032	2.8	31,909	3.4	35,913	3.9
6B Montréal-Rive Sud	28,511	3.1	33,762	3.6	37,745	4.1
7 — Montréal métropolitain	125,316	13.5	161,696	17.4	192,204	20.7
8 — Outaouais	13,358	1.4	16,709	1.8	19,410	2.1
9 — Abitibi-Témiscamingue	14,163	1.5	16,220	1.7	18,232	2.0
10 — Côte Nord	6,209	0.7	8,304	0.9	10,889	1.2
PROVINCE DE QUEBEC	382,945	41.2	450,354	48.4	513,987	55.3

(1) On a calculé le nombre "d'unités régionales" en divisant la population masculine de 13-20 ans dans chaque région par 9,302, nombre qui définit le groupe de garçons de 13 à 20 ans susceptibles de produire, aux divers niveaux et dans les diverses branches de la formation professionnelle, les inscriptions conformes à la répartition idéale que nous avons déterminée.

(2) Les régions économiques dont il est ici question sont celles de l'Office Provincial de la Statistique. Elles résultent du groupement des districts et des divisions du recensement fédéral.

Est-il opportun de continuer à demander à certaines écoles de métiers d'offrir une partie du cours technique ?

Nous ne le croyons pas dans la mesure même où l'enseignement professionnel s'organisera pour répondre aux besoins des masses considérables d'étudiants qui doivent en bénéficier.

Aussi croyons-nous pouvoir formuler la règle suivante :

> Seuls les instituts de technologie devraient dispenser le cours technique en tout ou en partie.

Découle-t-il de là qu'ils devraient **se limiter** au cours technique ? Nous ne le croyons pas, du moins en ce qui concerne certaines branches, ce qui nous amène maintenant à considérer le second facteur auquel nous avons fait allusion.

2. — LES BRANCHES ENSEIGNÉES

> Le Comité recommande, en ce qui concerne le niveau des branches enseignées:
>
> 1o. — Que les instituts de technologie ajoutent à leur enseignement de niveau technique, l'enseignement du niveau du métier et du niveau de l'initiation au travail, dans toutes les branches rattachées à une discipline du savoir pour lesquelles on prévoit ces deux niveaux.
>
> 2o. — Que l'école de métiers enseigne le niveau de l'initiation au travail dans toutes les branches définies autrement que par une discipline du savoir et qui comportent à la fois le niveau du métier et le niveau de l'initiation au travail, sans toutefois atteindre au niveau technique.
>
> 3o. — Que les centres d'initiation au travail n'existent, à titre exceptionnel, que pour les branches ne comportant que le niveau le plus élémentaire de la formation professionnelle.

B. — Le nombre d'instituts dans l'unité régionale

Il y aurait dans l'unité régionale que nous avons définie 1,560 étudiants inscrits aux trois niveaux de la formation professionnelle dans les 10 branches rattachées à une discipline du savoir qui ont servi de critères à la définition de l'unité régionale.

Faudrait-il que tous ces étudiants soient inscrits dans la même institution ?

A cet égard, le Comité formule les règles suivantes :

1o. — **Dans les régions très peuplées**, où le problème de la distance ne se pose pas, on pourrait prévoir les deux possibilités suivantes:

a. — soit un seul institut qui dispenserait l'enseignement pour les 1,560 élèves prévus dans les 10 branches rattachées à une discipline du savoir, à la fois au niveau du cours technique, du cours de métier et du cours de l'initiation au travail;

b. — soit deux instituts qui se partageraient la tâche dans la même unité régionale en se spécialisant dans des branches ayant entre elles des affinités plus marquées; à cet égard, nous suggérons un partage des rôles qui attribuerait environ 630 élèves à l'**institut de type A**, spécialisé dans les branches professionnelles tributaires du français, de l'anglais, des mathématiques ou des arts, et 930 étudiants à l'**institut de type B** spécialisé dans les branches rattachées aux mathématiques, à la physique, à la chimie ou à la biologie.

2o. — **Dans les régions moins populeuses**, on pourrait prévoir:

a. — soit deux instituts de 700 à 800 élèves dont chacun offrirait toutes les options prévues dans notre plan, ce qui réduirait évidemment le nombre moyen d'élèves par groupe et augmenterait en proportion le coût de l'enseignement;

b. — soit deux instituts qui compteraient encore 700 ou 800 élèves chacun, mais qui n'offriraient qu'une partie des options prévues, ce qui maintiendrait le coût de l'enseignement à un niveau relativement bas, mais au prix d'une orientation plus arbitraire pour les étudiants à cause du nombre réduit de choix possibles;

c. — soit encore un seul institut du type A décrit ci-dessus qui compterait environ 630 élèves et deux instituts du type B qui recevraient chacun environ 450 élèves et dont les coûts seraient plus élevés.

C. — Le nombre d'écoles de métiers dans l'unité régionale

Etant donné que les institutions limitées au niveau de l'initiation au travail seront des cas exceptionnels, nous considérerons que les écoles de métiers recevront tous les étudiants du niveau du métier proprement dit et du niveau de l'initiation au travail, dans toutes les branches qui ne s'enseignent qu'à l'un ou l'autre de ces deux niveaux, ou aux deux à la fois.

Nous avons déjà indiqué qu'il devrait en principe y avoir, dans l'unité régionale, 1,377 étudiants de cette catégorie : 855 au cours de métier et 522 au cours d'initiation au travail.

Compte tenu des moeurs de notre milieu et surtout du fait que dans la plupart des régions de la province la densité des populations est relativement faible, il nous semble plus réaliste de formuler la règle suivante :

> L'unité régionale devrait compter, en règle générale, deux écoles de métiers d'environ 700 élèves chacune; dans les régions les moins populeuses, on pourrait tolérer qu'on distribue entre trois écoles de métiers la clientèle prévue, ce qui établirait à 450 environ le nombre d'étudiants que chacune recevrait.

V. — LES INSTITUTS PROVINCIAUX

On aura remarqué que nous avons négligé jusqu'ici, à l'intérieur de chaque région, 300 étudiants du niveau du cours technique qui devraient s'inscrire soit dans des branches professionnelles non associées à des disciplines du savoir, soit dans des branches professionnelles tributaires d'une discipline professionnelle, mais trop exceptionnelles pour qu'elles puissent trouver dans une seule région une clientèle suffisante.

La clientèle globale de ces instituts spécialisés aurait été normalement d'environ 12,361 étudiants en 1961. Elle devrait être d'environ 14,520 et 16,590 étudiants en 1966-67. Nous ne sommes pas en mesure d'établir nous-mêmes combien d'instituts il faudrait pour répondre aux besoins de cette clientèle ni dans quelle branche de l'enseignement professionnel les instituts en question (écoles normales de garçons, institut de technologie agricole, etc . . .) devraient se spécialiser.

Aussi nous contenterons-nous d'avoir formulé en principe leur nécessité pour compléter le réseau des institutions de formation professionnelle, abandonnant à l'organisme dont nous avons déjà proposé la création à propos des programmes d'études, le soin d'établir combien il en faudrait et de quelle nature.

VI. — COORDINATION DES INSTITUTIONS DE FORMATION GÉNÉRALE ET DES INSTITUTIONS DE FORMATION PROFESSIONNELLE: LA CITÉ DES JEUNES

Une fois circonscrite l'unité régionale en fonction des divers niveaux d'enseignement de formation générale aussi bien que de formation professionnelle, la question à trancher est celle de la distribution des écoles à l'intérieur de cette région.

Deux politiques sont possibles à cet égard :

A. — **Une politique de répartition "équitable"** entre les localités des divers enseignements. Les écoles sont alors conçues comme des

"faveurs" à partager. On visera à donner à chaque localité une part du gâteau. Si la municipalité bénéficie déjà d'une école secondaire ordinaire, on attribuera la section classique à une autre, l'école de métiers à une troisième, etc . . .

B. — **Une politique d'efficacité pédagogique.** Les écoles sont, au contraire, aménagées à proximité les unes des autres de façon que les populations scolaires d'une région donnée puissent trouver sur place le maximum des services d'enseignement prévus par le système et que le passage d'une institution à l'autre se fasse sans heurt ni solution de continuité.

La Cité des Jeunes s'inscrit manifestement dans cette seconde perspective.

Le parallélisme entre l'enseignement post-élémentaire de formation générale et de formation professionnelle nous semble justifier le principe suivant qui doit, de l'avis du Comité, inspirer tous les plans d'aménagement de l'enseignement professionnel.

> L'organisation des cadres physiques où devrait être dispensé l'enseignement professionnel depuis le niveau de l'initiation au travail jusqu'au niveau technique doit être conçu en fonction des besoins de la totalité des jeunes qui ont dépassé le stade de la formation primaire et qui n'ont pas encore atteint le stade proprement universitaire.
>
> Dans cette perspective, l'enseignement professionnel et l'enseignement de formation générale apparaissent comme les deux phases et les deux modalités d'une même action communautaire à la fois unifiée et diversifiée.

Une telle conception de la complémentarité de la formation professionnelle par rapport à la formation générale à la fois sur le plan des structures académiques et sur le plan de l'orientation des étudiants eux-mêmes comporte, pour l'aménagement des institutions, une conséquence majeure:

> Il faut viser à ce que tous les types et tous les niveaux de formation post-élémentaires, mais infra-universitaires, soient situés à proximité les uns des autres, de préférence dans le même "campus". C'est à cette idée fondamentale que correspondent les projets dont il est question de plus en plus dans notre milieu de créer des **Cités des Jeunes où** l'on trouverait rassemblés dans le même complexe scolaire tous les enseignements dont nous venons de parler.

VII. — LE CAS PARTICULIER DES ÉTUDIANTS DE LANGUE ANGLAISE

L'existence de plusieurs sections de langue anglaise dans les instituts actuels montre clairement que les autorités de l'enseigne-

ment spécialisé et du Ministère de la Jeunesse ont reconnu depuis longtemps le droit des étudiants d'expression anglaise à recevoir, dans leur langue, une formation technique, au même titre que les étudiants de langue française. Sur cette question de principe, la province de Québec a toujours donné la réponse non équivoque que l'on sait aussi bien dans l'enseignement professionnel que dans les autres secteurs de l'éducation.

Le seul problème à résoudre en est un d'aménagement scolaire: selon quelles modalités convient-il mieux d'organiser l'enseignement destiné aux étudiants de langue anglaise?

Nous montrerons, au chapitre suivant, l'influence déterminante du nombre d'élèves par professeur sur le coût de l'enseignement professionnel. Nous tenterons, en particulier, de formuler à ce sujet certains critères susceptibles de réduire considérablement le coût actuel de la formation professionnelle. Nous insisterons sur la nécessité d'appliquer ces critères à l'aménagement des institutions de l'enseignement professionnel dans tous les milieux, même dans les milieux les moins populeux. Nous suggérerons même que plusieurs institutions existantes soient réorganisées de façon à se conformer davantage à de tels critères, dans toute la mesure du possible. Il n'y a donc aucune raison, nous semble-t-il, pour que les mêmes critères ne soient pas tout aussi applicables à l'enseignement spécialisé de langue anglaise qu'à celui de langue française.

Voilà pourquoi le Comité recommande:

1o. — Qu'on applique à l'enseignement technique pour les étudiants de langue anglaise la même norme d'aménagement que nous proposons pour l'enseignement destiné aux étudiants de langue française.

2o. — Que dans tous les cas où cette norme pourrait s'appliquer, on organise à l'intention des étudiants de langue anglaise, soit une section spéciale dans un institut à dominante française, soit un institut indépendant.

3o. — Que l'on organise d'abord une section de langue anglaise avant de créer un institut indépendant, à moins que le nombre d'étudiants prévu ne se rapproche sensiblement du nombre nécessaire pour l'organisation d'un institut de type A (environ 600 élèves) ou d'un institut de type B (environ 900 élèves).

4o. — Que, dans toutes les régions où un institut indépendant de langue anglaise sera créé, l'on regroupe dans cet institut les élèves inscrits dans une section de langue anglaise existante.

5o. — Que la décision d'organiser un institut de préférence à une ou plusieurs sections soit prise par les autorités du Ministère après consultation avec les groupes intéressés: parents des étudiants déjà inscrits dans une école de l'enseignement spécialisé, commissaires ou syndics d'écoles protestantes, etc...

Chapitre 13

Le coût de l'enseignement professionel

I. — LES DÉPENSES COURANTES

A. — Le coût par élève

1. — LE NOMBRE D'ÉLÈVES PAR PROFESSEUR, FACTEUR DÉTERMINANT DU COÛT PAR ÉLÈVE

Le coût de l'enseignement dépend du nombre d'élèves par professeur dans l'institution: plus ce nombre est élevé, moins le coût de l'enseignement par élève est dispendieux.

Cette relation négative entre le nombre d'élèves par professeur et le coût par élève de l'enseignement est assez élevée pour que nous puissions y voir le facteur déterminant des coûts de l'enseignement, ce qui s'explique évidemment par le fait que parmi les postes de dépenses courantes des institutions de l'enseignement spécialisé, la rémunération du personnel enseignant occupe au-delà de 80% de ces dépenses.

> Si donc on veut exercer une action sur les coûts de l'enseignement de façon à rendre l'enseignement professionnel moins dispendieux qu'il ne l'est à l'heure actuelle, c'est par la manipulation des variables susceptibles d'influencer le nombre d'élèves par professeur dans chaque institution qu'on y parviendra.

2. — LA NORMALISATION DU COÛT PAR ÉLÈVE

Dans les centres les plus populeux, on pourra tenter de viser au maximum possible de rentabilité, c'est-à-dire au nombre de 20 élèves par professeur et à 40 étudiants par degré dans chaque branche, grâce à la spécialisation des instituts dans les branches du groupe A ou du groupe B, grâce aussi à l'élargissement de la base démographique de leur recrutement. Ces instituts spécialisés pourraient alors recevoir le nombre d'étudiants requis pour atteindre "l'idéal" de 20 élèves par professeur, sans dépasser pour autant la norme pédagogique de 1,200 étudiants que nous avons acceptée.

Dans les centres moins populeux, par contre, il nous semble

plus réaliste d'accepter comme critère de normalisation des coûts de l'enseignement le nombre de 15 élèves par professeur, nombre qui correspond à une inscription moyenne par degré de 30 étudiants, malgré la moindre rentabilité et les coûts plus élevés qu'une telle norme peut comporter.

L'application de ces normes est tout à fait réalisable, à notre avis, si l'on procède à une politique de recrutement des étudiants assez dynamique pour orienter vers les cours de formation professionnelle tous ceux qui devraient s'y inscrire normalement.

Une telle politique de recrutement ne saurait cependant se réaliser sans une collaboration très étroite entre les institutions de formation professionnelle et les institutions de formation générale, puisqu'elle impliquera non seulement que l'on garde à l'école jusqu'à l'âge requis tous les jeunes de 13 à 20 ans, mais aussi, comme nous l'avons répété à plusieurs reprises, que l'on cesse de maintenir dans un cours de formation générale, primaire ou secondaire, des groupes considérables d'étudiants auxquels une formation professionnelle conviendrait beaucoup mieux.

3. — L'ÉVOLUTION À PRÉVOIR DU COÛT "RÉEL" ET DU COÛT "NORMALISÉ"

A l'heure actuelle le coût par élève de l'enseignement professionnel est loin de correspondre au coût normalisé. En 1960-61, le coût observé par élève dans les institutions de l'enseignement spécialisé s'élevait à $695. (1)

Or, depuis 1960-61, la nouvelle échelle de salaires mise en vigueur a augmenté d'environ 20% ce coût actuel. Si l'on applique au coût de 1960-61, une augmentation de 20%, on obtient un coût par élève de $835. pour l'année 1962-63, alors que le coût normalisé, pour la même année, s'établit à $691.

Cette marge considérable entre le coût observé et le coût normalisé s'explique par le fait que, dans l'ensemble des institutions de l'enseignement spécialisé, on ne compte que 10 élèves par professeur, alors que le coût normalisé a été calculé sur la base de 15 élèves par professeur. Par contre, le coût normalisé se fonde sur l'hypothèse que tous les professeurs ont le niveau de qualification requis en principe

(1) Ce coût ne tient pas compte des dépenses pour l'item "matériel et outillage", qui représentaient, en 1960-61, $166. par élève. Cet item comprend actuellement des dépenses d'investissements qui auraient faussé notre analyse limitée exclusivement aux dépenses d'opérations. Il va sans dire toutefois que les dépenses à prévoir pour cet item devraient être réintégrées au coût de l'enseignement dans une proportion que nous ne pouvons pas évaluer nous-mêmes, faute de données adéquates.

par la nouvelle échelle de salaires, alors qu'effectivement une très forte proportion des professeurs n'atteignent pas ce niveau de qualification.

Quoi qu'il en soit du caractère fort aléatoire de telles prévisions, nous indiquons dans le tableau 9, comment il nous semble plausible que le coût observé et le coût normalisé évolueront l'un par rapport à l'autre de 1962-63 à 1971-72.

Nous ferons d'abord l'hypothèse que le coût observé réussira à demeurer constant, grâce à l'augmentation prévue des inscriptions. Nous ferons aussi l'hypothèse que les trois prochaines années suffiront à recruter un personnel dont la qualification moyenne correspondra à celle que requiert l'échelle actuelle de salaires. Si cette hypothèse ne se réalisait pas, les coûts prévus seraient amoindris d'autant.

Entre les deux coûts que l'on obtiendra ainsi d'année en année, nous choisissons le plus élevé pour calculer les dépenses à prévoir dans l'enseignement professionnel.

Tableau 9

Evolution du coût "réel" et du coût "normalisé" par élève de 1962-63 à 1971-72

	Coût observé (1)	Coût normalisé
1962-63	$835.	$691.
1963-64	835.	691.
1964-65	835.	691.
1965-66	835.	766.
1966-67	835.	766.
1967-68	835.	766.
1968-69	840.	840.
1969-70	840.	840.
1970-71	840.	840.
1971-72	916.	916.

B. — Les dépenses courantes à prévoir de 1963-64 à 1971-72

Une fois établis le coût par élève de l'enseignement professionnel (coût global observé et coût normalisé), de même que le nombre d'étudiants qui devraient s'inscrire dans ce secteur de l'éducation, il devrait suffire de multiplier ces deux facteurs l'un par l'autre pour obtenir le montant annuel des dépenses courantes à prévoir d'année en année en matière de formation professionnelle.

(1) 20% d'augmentation par rapport à 1960-61, pour tenir compte de la nouvelle échelle de salaires en vigueur, soit donc $695.45, plus 20%: $835.; mais sans compter les dépenses pour l'item "matériel et outillage".

Une telle procédure présuppose toutefois que nous avons répondu à la question suivante: **dans quelle mesure est-il réaliste de postuler que le taux "idéal" de scolarisation professionnelle sera atteint au cours des dix prochaines années?**

La réponse à cette question est loin d'être simple. Elle dépend, dans une large mesure, de décisions plus ou moins libres de la part des autorités ou des groupes concernés; elle dépend aussi du jeu spontané de forces ou de facteurs sociaux dont il est bien difficile de prévoir avec certitude l'orientation.

1. — LE TAUX "IDÉAL" DE SCOLARISATION PROFESSIONNELLE SERA-T-IL ATTEINT EN 1971-72?

Pour les garçons catholiques, tout au moins, les inscriptions "réelles" dans les cours secondaires de formation générale (8e à 13e année) ont augmenté à un tel rythme, depuis quelques années, que les inscriptions "réelles" dépasseront de beaucoup les inscriptions "idéales" en 1971-72, si le même rythme de progression devait se maintenir au cours des prochaines années.

Comme il n'y a aucune raison de supposer que ce rythme ne se maintiendra pas, le problème que nous avons posé doit être reformulé dans les termes suivants: **de toute façon, les étudiants auxquels s'adressent les cours de formation professionnelle seront à l'école en 1971-72; en termes de scolarisation "brute", si l'on peut dire, l'objectif que nous nous sommes fixé pour cette date devrait être normalement atteint. La seule question est de savoir si les étudiants concernés s'inscriront dans un cours de formation générale plutôt que dans un cours de formation professionnelle: les étudiants s'orienteront-ils vers le cours professionnel qui leur convient?**

Dans l'état actuel d'organisation des services d'orientation dans les institutions scolaires, il faudrait être assez pessimiste à ce sujet, si le principal obstacle à une telle orientation était exclusivement le manque d'orienteurs qualifiés. Tel n'est point le cas cependant: sans minimiser le rôle que l'orientation "scientifique" peut jouer à cet égard, nous croyons plutôt que l'obstacle majeur à surmonter sera celui de l'aménagement d'un réseau suffisant d'écoles professionnelles.

Voilà pourquoi, puisque de toute façon il faut prendre un risque, il nous semble plus réaliste de prévoir l'aménagement d'un tel réseau, après quoi seulement se posera en termes clairs et nets la question de l'orientation professionnelle.

En effet, toujours dans la perspective où les étudiants aux-

quels nous pensons seront de toute façon à l'école, il faudra bien aménager des services scolaires à leur intention. Si ces services sont conçus en fonction d'une orientation vers des cours de formation générale, non seulement on n'aura pas aidé à l'orientation adéquate des étudiants en cause ; on aura plutôt posé des gestes qui les encourageront à prendre une orientation qui ne leur conviendra pas.

La seule chance que nous avons à courir, c'est, par conséquent, de préparer à leur intention les écoles professionnelles vers lesquelles ils devraient s'orienter avec l'espoir qu'effectivement ils s'orienteront de ce côté.

C'est dans cette perspective qu'il nous semble tout à fait plausible de baser nos prévisions sur la réalisation de l'hypothèse que le taux "idéal" de scolarisation professionnelle sera atteint en 1971-72.

2. — PROGRESSION ANNUELLE DES DÉPENSES COURANTES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELLE

Nous présentons dans le tableau 10 quatre séries de montants possibles pour les dépenses courantes à prévoir dans l'enseignement professionnel de 1963-64 à 1971-72. Chacune de ces séries correspond à la conjugaison d'une hypothèse au sujet de l'évolution du coût par élève et d'une hypothèse au sujet des inscriptions à prévoir.

Pour être logiques avec nous-mêmes, c'est évidemment la quatrième série que nous retiendrons, puisqu'elle correspond à l'ensemble des recommandations que nous avons formulées jusqu'à maintenant.

La principale caractéristique de cette série de prévisions, c'est qu'elle conjugue un cheminement raisonnable des inscriptions vers le taux "idéal" de scolarisation et une normalisation réaliste du coût de l'enseignement par élève.

Il ne nous semble pas utopique d'espérer que les autorités responsables du budget des dépenses pour fins d'éducation dans la province, seront en mesure de planifier le financement du programme d'aménagement de l'enseignement professionnel de façon à canaliser vers ce secteur de l'enseignement les revenus suffisants pour atteindre les objectifs que nous avons fixés.

II. — LES DÉPENSES POUR FINS D'IMMOBILISATIONS

En ce qui concerne le coût par élève des dépenses pour fins d'immobilisations, il est extrêmement difficile de recueillir, à l'heure actuelle, des données suffisamment précises et suffisamment nom-

Tableau 10

Les dépenses courantes à prévoir (sauf le matériel et l'outillage) dans l'enseignement professionnel de 1963-64 à 1971-72

Années	Inscriptions prévues (1)		Coût par élève conforme		Dépenses annuelles à prévoir en milliers de dollars			
	(a)	(b)	(c)	(d)	(1)	(2)	(3)	(4)
	Selon tendance observée de 1957-58 à 1960-61	Si le taux "idéal" de scolarisation professionnelle est atteint en 1971-72 (2)	Au coût observé en 1960-61	Au coût normalisé prévu à partir de 1965-66	(a) (c)	(a) (d)	(b) (c)	(b) (d)
1963-64	31,660	31,660	$835.	$835.	26,436	26,346	26,436	26,436
1964-65	34,550	60,825	$835.	$835.	28,849	28,849	50,789	50,789
1965-66	37,440	87,630	$835.	$766.	31,262	28,679	73,171	67,125
1966-67	40,330	111,875	$835.	$766.	33,676	30,893	93,416	85,696
1967-68	42,660	132,525	$835.	$766.	35,621	32,678	110,658	101,514
1968-69	45,100	150,125	$840.	$840.	37,884	37,884	126,105	126,105
1969-70	47,550	164,375	$840.	$840.	39,942	39,942	138,075	138,075
1970-71	49,880	175,150	$840.	$840.	41,899	41,899	147,126	147,126
1971-72	52,325	182,250	$916.	$916.	47,929	47,929	166,941	166,941

(1) D'après tableau 6: catholiques et protestants.
(2) Au rythme de la série A des prévisions du tableau 6.

breuses pour que nous puissions déterminer un coût susceptible de servir de normes à l'évaluation des dépenses à prévoir, sous ce rapport, au cours des prochaines années.

Tableau 11

Les dépenses à prévoir pour fins d'immobilisations dans l'enseignement professionnel de 1963-64 à 1971-72

	Nouveaux étudiants prévus (tableau 70, p. 95)		Dépenses à prévoir en milliers $ (coût moyen par élève: $3,000.)	
Années (1)	(a) Selon tendance	(b) Selon taux "idéal"	(a)	(b)
1963-64	1,750	1,750	8,670	84,663
1964-65	2,890	29,165	8,670	77,343
1965-66	2,890	26,805	7,898	68,421
1966-67	2,890	24,245	7,122	58,290
1967-68	2,330	20,650	7,332	48,780
1968-69	2,440	17,600	7,206	38,580
1969-70	2,450	14,250	7,126	27,915
1970-71	2,330	10,775	4,401 (2)	12,780 (2)
1971-72	2,445	7,100	(2)	(2)
		Total:	58,425	416,772

(1) L'"année de construction", pour les fins de répartition des travaux, commence le 1er septembre. On suppose que la construction devra être terminée chaque année pour cette date et se sera effectuée durant les deux années précédentes pour le nombre d'élèves nouveaux indiqué en regard de chaque année. Par exemple, en septembre 1965, il aura fallu construire suffisamment de locaux pour recevoir 26,805 nouveaux élèves en septembre. A raison de $3,000. par élève, ces locaux auront coûté $80,415,000. et les travaux se seront répartis sur deux ans: 40% en 1963-64, soit $32,166,000.; 60% en 1964-65, soit $48,249,000.

(2) On n'a pas tenu compte pour ces deux années du coût des travaux à effectuer pour les élèves nouveaux de 1972-73 et 1973-74.

En effet, les quelques institutions de l'enseignement spécialisé qui ont été construites depuis quelques années, l'ont été dans des circonstances et pour des fins si diverses que toute tentative de généralisation à partir de ces cas particuliers risquerait de nous induire en erreur.

Aussi, nous en remettrons-nous pour déterminer un coût probable de la nouvelle construction dans ce secteur de l'enseignement, au témoignage des responsables de cette activité au Ministère de la Jeunesse. Après avoir fait enquête auprès d'autres milieux, en particulier dans les autres provinces canadiennes et aux Etats-Unis, ces responsables nous ont dit que, si les institutions que l'on construira dans l'avenir doivent recevoir des populations étudiantes assez nombreuses, il devrait être possible de réduire le coût de la construction dans l'enseignement professionnel à $3,000. par élève.

C'est ce chiffre que nous utiliserons pour établir nos prévisions du montant des investissements à prévoir dans l'enseignement professionnel.

Chapitre 14

Le financement de l'enseignement professionnel

I. — LE RÔLE DES DIVERS TYPES D'INSTITUTIONS EN MATIÈRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

En 1960-61, les institutions publiques (les écoles sous le contrôle des commissions scolaires aussi bien que les écoles d'Etat), assumaient environ les trois quarts de la formation professionnelle (au-delà de 17,000 étudiants sur 23,000). Les institutions privées, par contre, recevaient près de 21% des étudiants, tandis que les institutions semi-publiques, c'est-à-dire les centres d'apprentissage, en recevaient un peu moins de 4%.

Pouvons-nous supposer qu'en 1971-72 un partage analogue des rôles s'effectuera entre les quatre catégories d'institutions que nous avons distinguées ?

Tableau 12

Répartition des inscriptions prévues en 1971-72 entre les divers types d'institutions de formation professionnelle

Type d'institutions	Proportion (%) prévue pour chaque type d'institution (1)	Part correspondante des 182,000 étudiants prévus pour 1971-72 (2)
A. — Ecoles d'Etat	70.1	127,600
B. — Ecoles sous contrôle des commissions scolaires	18.0	32,800
C. — Institutions semi-publiques (3)	7.2	13,100
D. — Institutions privées	4.7	8,500
TOTAL:	100.0	182,000

(1) Selon tendance observée entre 1957-58 et 1960-61.

(2) Si le taux "idéal" de scolarisation professionnelle est atteint en 1971-72.

(3) Dans le cas des centres d'apprentissage, cette prévision ne concerne que les élèves qui termineront le cours. Si en 1971-72 comme à l'heure actuelle, il existe un fort décalage entre les inscriptions au début de l'année et le nombre d'élèves qui parviennent au terme des études, il faudrait majorer de plusieurs millions cette prévision. Une telle majoration ne changerait pas cependant l'ordre de grandeur des rapports entre les 4 groupes d'institutions comparés dans notre tableau.

La chose nous semble très peu probable. On peut déjà constater qu'entre 1957-58 et 1960-61 des changements importants se sont produits à cet égard. La place que tiennent les institutions publiques est beaucoup plus importante en 1961 qu'elle ne l'était en 1958. Et si les tendances observées au cours de cette brève période devaient se prolonger jusqu'en 1971-72, on obtiendrait, entre les quatre catégories d'institutions, la répartition indiquée par le tableau 12 des inscriptions que nous avons déjà prévues, en supposant que le taux "idéal" de scolarisation sera atteint à cette date.

Est-il plausible que les choses évolueront de cette façon ? C'est ce que nous tenterons de préciser dans les paragraphes suivants.

A. — Les institutions privées.

Le Comité recommande, au sujet de ces institutions :

1o. — Que les règlements adoptés par le Lieutenant-gouverneur en conseil ou par le Ministre de la Jeunesse, en vertu des dispositions de la "Loi des écoles professionnelles privées", ne visent pas seulement à imposer à ces écoles les normes d'une saine administration financière, mais aussi et surtout à leur imposer des normes académiques susceptibles d'assurer à leur enseignement une qualité suffisante.

2o. — Que l'enseignement dispensé par les écoles professionnelles privées ne soit reconnu officiellement que s'il conduit les étudiants à un diplôme décerné par le Conseil supérieur de l'enseignement technique et professionnel.

Si une telle politique de contrôle académique devait être appliquée intégralement, comme nous le souhaitons, les inscriptions dans les écoles professionnelles privées ne dépasseront certainement pas, en 1971-72, le chiffre de 8,500 étudiants masculins réguliers et à temps complet, dont il est fait mention dans le tableau 12.

B. — Les institutions semi-publiques: les centres d'apprentissage

Notre tableau 12 postule qu'en 1971-72, les centres d'apprentissage auront multiplié par 13 leurs inscriptions de 1960-61.

L'erreur commise dans une telle prévision, si erreur il y a, exagère peut-être le rôle des centres d'apprentissage dans la formation professionnelle, mais dans l'ensemble des inscriptions prévues pour 1971-72, les dimensions de l'erreur possible apparaissent comme relativement négligeables : quelques milliers d'élèves sur un total de 182,000. En toute hypothèse, l'attribution aux écoles d'Etat ou aux

écoles sous contrôle des commissions scolaires, de ces quelques milliers d'étudiants ne changerait pas substantiellement la nature ni l'ampleur du problème de financement qu'il nous faut discuter pour les écoles publiques.

C. — Le secteur public: les écoles d'État et les écoles de commissions scolaires

Durant la période dont nous nous sommes servis pour prévoir l'évolution des inscriptions au cours des prochaines années, les commissions scolaires n'offraient qu'un seul type d'enseignement professionnel, l'enseignement commercial. Devraient-elles continuer à limiter leur rôle, dans le champ de la formation professionnelle, à ce type d'enseignement ?

Le Comité recommande à ce sujet :

1o. — Que les commissions scolaires régionales (ou locales si leur territoire est au moins égal à celui d'une région démographique, telle que définie pour les fins de l'aménagement de l'enseignement professionnel), assument un rôle prépondérant, à tous les niveaux prévus, y compris le niveau technique, dans l'enseignement des branches professionnelles qui composent le "groupe A" défini précédemment et qui ont pour caractéristiques de se rattacher au français, à l'anglais, aux mathématiques et aux arts.

2o. — Que les mêmes commissions scolaires dispensent aussi tout l'enseignement du niveau de l'initiation au travail dans les branches qui ne comportent que ce niveau.

3o. — Qu'elles assument aussi une part de l'enseignement dans les branches qui ne dépassent pas le niveau du métier, mais qui comprennent aussi le niveau de l'initiation au travail, et que, dans cette catégorie de branches, le partage entre les commissions scolaires, les centres d'apprentissage et les écoles d'Etat s'effectue en tenant compte des circonstances particulières à chaque milieu.

4o. — Que les écoles d'Etat (réseau de l'enseignement spécialisé) continuent à assumer l'enseignement professionnel dans les branches qui composent le groupe B défini précédemment et qui ont pour caractéristiques de se rattacher aux disciplines du savoir scientifique: mathématiques, physique, chimie, biologie, ainsi que dans les branches pour lesquelles il conviendrait de créer des instituts interrégionaux ou provinciaux, sauf dans le cas des carrières de l'agriculture et de l'enseignement où l'on pourrait trouver, comme à l'heure actuelle, à la fois des écoles d'Etat et des institutions privées.

Le Comité est parfaitement conscient qu'en formulant ces recommandations il propose une transformation radicale du rôle assumé jusqu'à présent par les commissions scolaires.

En proposant qu'elles offrent dans certaines branches professionnelles un enseignement de niveau technique qui se poursuivrait jusqu'à la 14e année, peut-être même jusqu'à la 15e année d'études, il va sans dire que le Comité n'ignore ni le sens ni la portée de ce qu'il suggère. Une telle proposition lui paraît cependant essentielle si l'on veut que les commissions scolaires préparent efficacement les jeunes à faire face aux exigences des fonctions de travail correspondant aux branches professionnelles du groupe A, en particulier aux spécialités du secrétariat, de la comptabilité et de la mécanographie.

Par ailleurs, pour ce qui est des secteurs de la formation professionnelle auquels les commissions scolaires n'ont jamais participé jusqu'à maintenant : cours d'initiation au travail, cours de métier, l'élargissement que nous proposons des responsabilités des commissions scolaires ne nous paraît pas moins essentiel ni moins justifié.

Si l'on veut, en effet, que s'effectue le passage normal des étudiants de la formation générale à la formation professionnelle, et si l'on tient compte du fait, sur lequel nous avons insisté à plusieurs reprises, qu'il faudra être extrêmement attentif au cours des prochaines années, à ce qu'un grand nombre d'étudiants ne s'engagent pas dans un cours secondaire de formation générale inadapté à leurs besoins, mais s'orientent plutôt vers le cours de formation professionnelle qui convient à leurs aptitudes, ces deux modalités de la formation scolaire devront avoir entre elles des contacts beaucoup plus suivis que dans le passé.

Selon toute probabilité, par conséquent, les commissions scolaires joueront un rôle plus important qu'il ne paraît à la lecture de notre tableau 12, tableau qui ne fait que prolonger les tendances observées au cours d'une période (1957-58 à 1960-61) où les commissions scolaires se contentaient d'offrir l'enseignement commercial. Des calculs sommaires nous permettent d'affirmer que les inscriptions dans les commissions scolaires pourraient atteindre un niveau comparable à celui des inscriptions dans les écoles d'Etat. **Dans cette hypothèse, il pourrait y avoir, en 1971-72, près de 80,000 étudiants masculins inscrits dans l'un ou l'autre des cours de formation professionnelle que nous avons proposé d'organiser dans les commissions scolaires.**

II. — LE FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

A. — Dans les commissions scolaires régionales

1. — LES DÉPENSES EN IMMOBILISATIONS

Si la formule, actuellement en vigueur pour la formation générale, était appliquée au financement des constructions requises pour la formation professionnelle assumée désormais par les commissions scolaires régionales, la contribution de la province s'établirait à 80% du coût de construction de la partie de l'école secondaire affectée par la commission régionale à la formation professionnelle.

Par ailleurs, les étudiants que les commissions scolaires régionales se trouveraient à prendre en charge, fréquenteraient un cours de formation générale dans la proportion de 65% et un cours de formation professionnelle dans la proportion de 35%.

Aussi longtemps que la province ne se préoccupe pas de distinguer clairement, parmi les subventions qu'elle accorde aux commissions scolaires, celles qui serviront à la formation générale et celles qui serviront à la formation professionnelle, elle se place dans une situation qui rend impossible l'application de l'accord fédéral-provincial à la formation professionnelle dispensée par les commissions scolaires. Elle se prive ainsi d'une contribution fédérale importante à laquelle elle a parfaitement droit. Aussi le Comité recommande-t-il :

> 1o. — Que la province établisse clairement la distinction entre les subventions accordées aux commissions scolaires pour des immobilisations aux fins de la formation professionnelle et celles qu'elle leur verse à des fins de formation générale.
>
> 2o. — Qu'elle réclame du gouvernement fédéral la part qui lui est due sur de telles subventions aux termes de l'accord fédéral-provincial sur la formation professionnelle.

L'application de ces recommandations modifierait radicalement la position du problème du financement des constructions pour la formation professionnelle dans les commissions scolaires régionales. Elle pourrait même apporter un élément nouveau et très important à la question du financement des constructions pour la formation générale.

En effet, si l'on accepte provisoirement que la province maintiendra sa "contribution brute" au même niveau de 80% du coût

total des dépenses en immobilisations des commissions régionales, sa "contribution nette" se trouverait réduite de façon notable.

Aussi le Comité recommande-t-il :

> 1o. — Que la province maintienne au niveau de 80% du coût total sa "contribution nette" au financement des dépenses en immobilisations des commissions scolaires régionales.
>
> 2o. — Qu'elle affecte les sommes récupérées du gouvernement fédéral, en vertu de l'accord fédéral-provincial sur la formation professionnelle, comme suit:
>
> a. — à financer intégralement par des subventions versées au fur et à mesure de l'exécution des travaux, la partie de "l'école régionale" affectée par la commission scolaire à la formation professionnelle;
>
> b. — au financement des dépenses d'administration encourues par la commission scolaire régionale pour la formation professionnelle, dans le cadre du système de subventions spéciales dont il sera question plus loin.

2. — Les dépenses d'administration

Toutes les commissions scolaires bénéficient présentement de subventions gouvernementales considérables pour leurs dépenses d'opérations. Au niveau de l'enseignement secondaire, ces subventions représentent en moyenne environ 40% du coût de l'enseignement secondaire. C'est cette proportion des subventions gouvernementales dans les revenus de ces commissions scolaires qui servira de point de départ à une analyse semblable à celle que nous avons déjà faite pour les dépenses en immobilisations.

Compte tenu de ce postulat, le tableau 13 indique dans quels termes se pose le problème du financement de la formation professionnelle dispensée par les commissions scolaires régionales.

Si la province maintient sa "contribution nette" à un montant équivalent à 40% des dépenses d'administration des commissions scolaires régionales, il devient alors possible qu'elle assume 54% (au lieu de 40%) des dépenses d'administration des commissions régionales, sans qu'il lui en coûte un sou de plus, à condition qu'elle affecte exclusivement cette hausse des subventions à la formation professionnelle. Dans cette hypothèse, les subventions provinciales aux commissions régionales pour la formation professionnelle s'élèveraient à 28% des dépenses totales d'administration et à 80% des dépenses pour la formation professionnelle.

La marge à combler par les commissions scolaires membres de la régionale se trouverait ainsi réduite à 46% des dépenses totales et

à 20% des dépenses pour l'enseignement professionnel. Jusqu'à quel point ces commissions scolaires sont-elles en mesure d'assumer ce fardeau ?

Tableau 13

Partage entre la province, le fédéral et les commissions régionales, des dépenses pour la formation professionnelle dans les commissions scolaires régionales

	Répartition des dépenses d'administration de la commission scolaire régionale		
	A Pour la formation générale %	B Pour la formation professionnelle %	C Total %
	65.0	35.0	100.0
A. — Subventions provinciales (40%)	26.0	14.0	40.0
B. — Moins contribution fédérale (50% de la subvention provinciale pour la formation professionnelle)	nil	7.0	7.0
C. — "Contribution nette" de la province	26.0	7.0	33.0
D. — Economie pour la province	—	—	7.0
E. — Contribution de la commission scolaire	39.0	21.0	60.0

Si l'on veut éviter, dans le financement de la formation professionnelle, les inconvénients que l'on rencontre à l'heure actuelle dans le financement des commissions scolaires pour les fins de la formation générale, le Comité a le sentiment qu'il sera à la fois plus simple et plus expéditif d'opter pour des subventions gouvernementales spécifiques à la formation professionnelle à l'intention des commissions scolaires régionales ou locales concernées, comme solution au problème du financement de ce type de formation dans les commissions scolaires. Le Comité recommande, en conséquence :

1o. — Que la "Loi des subventions aux commissions scolaires" soit amendée de façon à distinguer clairement entre les subventions pour la formation générale et les subventions pour la formation professionnelle.

2o. — Que les subventions accordées assurent le financement intégral des dépenses d'administration au titre de la formation professionnelle.

3o. — Que le calcul de ces subventions spéciales s'effectue en fonction d'un coût normalisé par élève, qui devrait être le même, en principe, pour l'enseignement dispensé dans les commissions scolaires que pour l'enseignement de niveau comparable dispensé par le Ministère de la Jeunesse.

4o. — Que le gouvernement provincial obtienne du gouvernement fédéral, sur les subventions ainsi payées aux commissions scolaires pour la formation professionnelle, la part qui lui revient aux termes de l'accord fédéral-provincial sur la formation professionnelle.

B. — Dans les commissions scolaires locales

La discussion précédente a porté exclusivement sur le financement de la formation professionnelle dispensée dans les commissions scolaires régionales.

Les conclusions auxquelles nous sommes parvenus sont-elles valables pour les commissions scolaires locales où des cours de même nature pourraient être organisés ?

Il nous semble que, la situation de ces deux groupes de commissions scolaires étant sensiblement la même, les mêmes principes peuvent s'appliquer tout aussi bien aux commissions scolaires locales qu'aux commissions régionales.

III. — LE FINANCEMENT DES DÉPENSES DE LA PROVINCE POUR LES FINS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

En ce qui concerne les fonds auxquels le gouvernement doit puiser pour défrayer les montants ainsi votés, on peut distinguer, dans le cas de l'enseignement professionnel, deux sources majeures :

1o. — d'une part, les revenus du fonds consolidé qui proviennent de la taxation provinciale elle-même ;

2o. — d'autre part, les revenus également versés au fonds consolidé, mais qui proviennent du gouvernement fédéral aux termes de l'accord fédéral-provincial sur la formation professionnelle.

Pour ce qui est des **dépenses en immobilisations**, rappelons que cette deuxième catégorie de revenus représente actuellement

75% des sommes affectées par la province à cette fin. A partir du 1er avril 1963, cette proportion sera ramenée à 50% pour la durée de l'entente qui se terminera le 31 mars 1967.

Quant aux dépenses **d'opérations courantes**, la contribution fédérale s'établit à 50%, sauf dans quelques cas exceptionnels où elle peut atteindre même jusqu'à 100%.

A. — L'accord fénéral-provincial (1961-1967).

Nous croyons important de souligner les faits suivants au sujet des modalités de l'accord actuellement en vigueur et qui a été signé en 1961.

Par rapport aux ententes antérieures, ce nouvel accord comportait une modalité très importante : la contribution du gouvernement fédéral au financement des investissements dans l'enseignement professionnel était portée, à compter de 1961, pour une période de deux ans se terminant le 1er avril 1963, de 50% à 75%. Après cette date, cette contribution reviendra au taux habituel de 50%.

Sans doute parce que l'interruption de l'accord par la province de Québec entre 1956 et 1961 n'a pas permis aux responsables de l'enseignement spécialisé dans la province de prendre conscience des développements qui s'annonçaient dans la politique du gouvernement fédéral dans ce domaine, il s'est trouvé que les projets d'investissements de la province de Québec ont été nettement en retard sur ce qu'ils auraient dû être pour qu'elle puisse profiter pleinement de cette disposition transitoire du nouvel accord.

La province de Québec, pour sa part, n'ayant pas élaboré assez tôt le programme de ses investissements, ni, **à fortiori**, préparé les plans et devis dont la mise au point doit être effectuée avant que le gouvernement fédéral accepte les projets, s'est trouvée en retard sur le calendrier du nouvel accord.

Aussi le Comité se permet-il d'insister pour que le gouvernement de la province de Québec fasse connaître au gouvernement fédéral la situation particulière dans laquelle il a été placé. Le Comité insiste également pour que, dans le cadre des rencontres interprovinciales, qui, à l'instigation de la province de Québec, sont en passe de devenir l'un des rouages les plus importants du fonctionnement du fédéralisme canadien, le gouvernement de la province de Québec réclame du gouvernement fédéral qu'il modifie, en la faisant coïncider avec celle de l'entente en vigueur (1961-1967), la période au cours de laquelle la contribution fédérale au financement des investissements en matière de formation professionnelle s'élèvera à 75%.

B. — Nouvelles sources de revenus pour la formation professionnelle

A la suite de l'accord fédéral-provincial sur la formation professionnelle, il sera possible au moins jusqu'en 1964-65 d'augmenter de façon très notable le rythme de progression du taux de la scolarisation professionnelle, sans que la Province soit forcée à encourir des dépenses plus considérables que celles qu'elle a déjà assumées dans ce secteur de l'enseignement.

Mais un jour viendra, où elle devra prévoir des dépenses de plus en plus considérables à même ses propres revenus.

C'est pour défrayer de telles dépenses, qu'il lui faudra alors songer à des sources de revenus nouvelles, à moins d'emprunter à d'autres secteurs de l'administration provinciale les montants requis, hypothèse que nous excluons pour le moment.

Le Comité doit reconnaître qu'il n'est pas possible de trancher une telle question sans tenir compte du problème plus général de la fiscalité à tous les échelons dans la province.

Voilà pourquoi le Comité suggère d'en confier l'étude à la "Commission d'enquête sur les sources de revenus de l'Etat du Québec, des municipalités et des commissions scolaires", dont la création vient d'être annoncée par le discours du Trône, au début de la présente session de la Législature.

Cinquième partie

LES CADRES ADMINISTRATIFS ET LES PROCÉDURES

Chapitre 15

La nature du processus scolaire et le problème des cadres administratifs

I. — LE PROCESSUS SCOLAIRE ET LES CATÉGORIES DE PROBLÈMES QUI S'Y RATTACHENT

Tout enseignement implique d'abord une **clientèle** à éduquer. Les besoins de cette clientèle constituent le critère ultime de toute l'action éducative. Ces besoins sont d'abord définissables en terme des ressources personnelles des étudiants concernés, ressources qui varient en fonction de leurs aptitudes, de leur motivation et de leurs conditions de vie. Ces besoins sont aussi définissables en terme des ambitions que la société peut nourrir au sujet de leur avenir individuel et collectif, ainsi que des exigences qu'elle projette d'avoir à leur endroit, au terme de leur formation, dans les sphères d'activités sociale, culturelle ou économique où ils auront à vivre leur vie d'adultes.

Du point de vue du maître, l'enseignement consiste dans la transmission et, du point de vue de l'élève, dans l'acquisition des connaissances, des techniques et des conduites de toute nature susceptibles de répondre aux besoins de la clientèle étudiante, à chaque stade de son développement. Ces connaissances, ces techniques et ces conduites définissent le **contenu** de la formation que requiert la clientèle en cause.

Lorsque l'enseignement prend une forme scolaire, il acquiert de ce fait certaines caractéristiques qui donnent lieu à des problèmes particuliers.

1o. — Il s'effectue selon un mode collectif, c'est-à-dire selon un mode impliquant des **groupes d'élèves et de maîtres**, par opposition à d'autres formes d'enseignement plus individualisées qui existent en dehors des cadres scolaires.

2o. — Il s'effectue également dans un **cadre physique** particulier, l'institution scolaire.

3o. — L'ensemble de ces opérations exige la mobilisation et l'emploi rationnel de **ressources** humaines **et matérielles** considérables.

4o. — Enfin une telle mobilisation de ressources ne saurait s'effectuer de façon rationnelle sans tenir compte du **fardeau financier** qu'elle représente pour **l'économie de la province**, ce qui entraîne, d'une part, la nécessité d'une décision fondée en ce qui concerne l'affectation d'une proportion plus ou moins grande du revenu national au **financement de l'éducation** ; ce qui entraîne, d'autre part, la nécessité de **répartir** le fardeau de façon aussi équitable que possible pour l'ensemble des contribuables.

L'enseignement ainsi conçu donne lieu à des problèmes qu'on peut classer en autant de catégories que nous avons distingué de traits caractéristiques du processus scolaire lui-même :

1o. — problèmes de définition et de répartition, selon une séquence adaptée au rythme de développement psychologique des étudiants, des contenus de la formation dont ils ont besoin pour répondre, à la mesure de leurs aptitudes, aux exigences du rôle qu'ils auront à jouer éventuellement à l'âge adulte ; à ces problèmes se rattachent toutes les questions relatives aux **programmes d'études** ;

2o. — problèmes **didactiques** des méthodes de transmission et d'acquisition des contenus de la formation définis par les programmes d'études ; ces problèmes se ramènent, en fin de compte, au thème plus général de **l'organisation du travail des groupes scolaires** constitués par les maîtres et les élèves, de façon que les uns et les autres puissent donner tout le rendement dont ils sont capables ; à ces problèmes correspond habituellement ce qu'on appelle la **direction des études** à l'intérieur des institutions ; l'orientation des étudiants et la direction du personnel enseignant n'apparaissent que comme des aspects particuliers de la direction des études ainsi conçue ;

3o. — problèmes **d'équipement** en locaux et en matériel didactique (bibliothèques, outillage, etc.) adaptés aux exigences de l'application des programmes d'études à la fois dans la perspective du progrès des étudiants et de l'efficacité des maîtres ;

4o. — problèmes du **prélèvement** et de **l'emploi rationnel** des ressources matérielles requises ; ces problèmes consistent essentiellement à chercher selon quelles modalités il sera possible de se procurer les fonds nécessaires et de faire donner aux ressources ainsi affectées à l'éducation le maximum de rendement ; ce sont en somme les problèmes de la **taxation** pour fins scolaires, au niveau local et au niveau provincial de gouvernement, d'une part, et les problèmes **d'administration financière** ou d'utilisation efficace des montants disponibles, d'autre part ; les problèmes de financement scolaire ont

ceci de particulier qu'ils sous-tendent en quelque sorte tous les autres aspects du processus de l'enseignement ;

5o. — enfin, problèmes de **planification :** l'éducation fait partie d'un ensemble de besoins sociaux à satisfaire à même un revenu national insuffisant par définition, puisque les besoins en question ne comportent pas de limites en eux-mêmes ; l'équilibre à établir, à chaque moment, entre des besoins ainsi illimités et des ressources, par contre, toujours insuffisantes, cet équilibre suppose qu'on a établi un ordre de priorité parmi les besoins à satisfaire et que, dans les limites des priorités ainsi établies et fondées, pour chaque secteur de besoins, on sera forcément amené à déterminer une **répartition équitable** des services entre les clientèles auxquelles ils s'adressent, ainsi que des **étapes d'aménagement** de ces services; c'est dans l'élaboration des solutions à ces problèmes de répartition que consiste essentiellement la planification propre à un secteur comme celui de l'éducation ; cette planification, comme les paragraphes précédents l'indiquent, n'a cependant de sens que si elle se réalise en liaison constante avec la planification plus générale de toute l'économie ; soulignons enfin que la planification occupe, par rapport aux dimensions du processus scolaire, une position analogue à celle du financement scolaire.

C'est pour résoudre les problèmes de l'enseignement scolaire ainsi groupés autour de cinq thèmes fondamentaux, que les sociétés modernes se donnent un système d'enseignement, c'est-à-dire un ensemble plus ou moins complexe de rouages organisés en une structure cohérente.

Les organismes utilisés pour mettre en oeuvre le processus scolaire constituent ce que nous appellerons les **cadres administratifs,** et nous désignerons par l'expression **procédures administratives** les méthodes que les organismes en question emploieront dans l'accomplissement de leur tâche.

II. — LES QUESTIONS À POSER

Dans quelle mesure et selon quelle modalité les diverses autorités et les divers groupements qui composent la société, doivent-ils participer à la solution des cinq catégories de problèmes que pose la mise en place du système scolaire?

Les réponses que l'on donnera à cette question nous fourniront la définition des structures souhaitées pour le secteur de l'enseignement professionnel, en particulier, et, "mutatis mutandis", pour l'ensemble du système scolaire en général.

Chapitre 16

Les cadres administratifs et les procédures en matière de programmes d'études

I. — LA PRÉPARATION ET L'ADOPTION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

A. — Choix des responsables

Le Comité recommande :

> 1o. — Que des comités consultatifs soient constitués pour la préparation des programmes d'études dans l'enseignement professionnel.
>
> 2o. — Que ces comités soient composés à la fois de représentants de l'enseignement professionnel et de représentants du monde du travail, désignés par les milieux patronaux et par les milieux ouvriers.
>
> 3o. — Que ces comités soient spécialisés dans les diverses branches professionnelles telles que nous les avons définies précédemment.
>
> 4o. — Que la juridiction de ces comités s'étende à toutes les catégories d'institutions où s'enseigneront les programmes élaborés par eux dans la branche qui les définit.

Pour que les comités dont nous venons de parler et d'indiquer la constitution, dans les grandes lignes, soient réellement productifs, faudrait-il qu'ils demeurent attachés à **l'institution locale**, comme le laisse entendre la "Loi de l'enseignement spécialisé", ou faudrait-il plutôt qu'ils soient des **comités d'envergure régionale ou provinciale ?**

> Le Comité recommande que les comités consultatifs suggérés pour la préparation des programmes d'études de l'enseignement professionnel, dans chacune des branches que celui-ci comporte, soient des comités provinciaux.

La spécialisation des comités des programmes d'études dans les nombreuses branches prévues dans le plan proposé, la multiplication correspondante de tels organismes soulèvent évidemment un problème de coordination.

Si nécessaire que soit la spécialisation du seul point de vue de l'adaptation des programmes aux réalités concrètes du travail,

elle risque cependant de refermer chaque branche professionnelle sur elle-même, pour ainsi dire, et d'aboutir ainsi à l'émiettement et à la dispersion de l'enseignement professionnel en autant de secteurs indépendants les uns des autres qu'il y aurait de branches.

Ce danger existe non seulement entre les diverses branches de l'enseignement professionnel, mais aussi entre l'enseignement professionnel dans son ensemble et l'enseignement de formation générale.

Comment donc assurer qu'il y aura coordination, à l'intérieur du réseau de la formation professionnelle et dans l'ensemble du système scolaire lui-même ?

Il suffit d'avoir posé le problème pour que la réponse apparaisse avec évidence. Le Comité recommande donc :

1o. — Que les comités des programmes spécialisés dans chaque branche professionnelle soient rattachés à un organisme chargé d'assurer la coordination des programmes pour tout le secteur de la formation professionnelle.

2o. — Que le Conseil Supérieur de l'enseignement technique, prévu par la "Loi de l'enseignement spécialisé" et réorganisé de la façon que nous indiquerons par la suite soit spécifiquement mandaté pour jouer le rôle de cet organisme provincial de coordination, jusqu'à ce que les structures supérieures de l'ensemble du système scolaire de la Province aient été réaménagées, conformément au plan actuellement en voie d'élaboration par la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement.

3o. — Qu'en attendant la réalisation du plan de la Commission Royale, le Conseil Supérieur de l'enseignement technique continue à soumettre les programmes d'études élaborés sous son autorité au Ministre de la Jeunesse.

4o. — Que le Ministre de la Jeunesse, avant de transmettre ces programmes au Lieutenant-gouverneur en conseil pour leur adoption et leur promulgation, obtienne au préalable l'approbation de ces programmes par le Conseil de l'Instruction publique.

5o. — Que pour faciliter l'étude requise des programmes de l'enseignement professionnel ainsi soumis à son approbation, le Conseil de l'Instruction publique;

a. — constitue un comité spécial, distinct des comités catholique ou protestant, et composé d'au plus 12 membres, choisis pour moitié parmi ses propres membres et désignés pour moitié par le Conseil Supérieur de l'enseignement technique, selon l'esprit des articles 568 à 570 de la "Loi de l'Instruction publique";

b. — obtienne, en outre, l'approbation de ses comités catholique ou protestant pour les cours de formation morale et religieuse prévus dans toutes les branches de l'enseignement professionnel.

B. — Les procédures de travail

A plusieurs reprises nous avons noté que l'un des défauts du système actuel consiste précisément dans l'empirisme des méthodes dont il se sert pour mettre au point les programmes d'études de l'enseignement professionnel. A cet empirisme, s'opposent des procédés fondés sur une étude plus rigoureuse et plus scientifique des éléments qui doivent entrer dans la définition des contenus de l'enseignement professionnel.

Enquête systématique sur les exigences des fonctions de travail et mise à l'épreuve expérimentale de la répartition des matières choisies, tels sont donc les deux procédés fondamentaux qui fourniront aux comités responsables de la préparation des programmes l'information nécessaire aux recommandations qu'ils doivent formuler.

Il va sans dire que les comités eux-mêmes ne seront pas en mesure d'assumer une tâche de cette envergure. Ils auront besoin pour la mener à bien d'un personnel technique considérable. Aussi le Comité recommande-t-il:

> 1o. — Que le Conseil Supérieur de l'enseignement technique et les comités qui lui sont rattachés puissent compter sur les services du personnel technique nécessaire et spécialement affecté à la tâche de mettre au point les projets de programmes d'études dans les différentes branches de l'enseignement professionnel.
>
> 2o. — Qu'il soit constitué à cette fin un service des programmes de l'enseignement professionnel au Ministère de la Jeunesse.

On notera que nous recommandons spécifiquement que le service "technique" des programmes d'études soit rattaché au Ministère de la Jeunesse et s'intègre à ses cadres administratifs réguliers.

Une autre formule eut été possible: un tel service pourrait être rattaché au Conseil Supérieur de l'enseignement technique qui aurait ainsi son propre personnel et ses propres "fonctionnaires". Généralisée à l'ensemble du système d'enseignement, une formule de ce genre serait l'équivalent d'un département de l'instruction publique, constitué, comme à l'heure actuelle, en unité administrative majeure, assimilable sur le plan des cadres et des structures à un "ministère".

Dans le cas de l'enseignement professionnel, l'application de cette formule signifierait une transformation radicale des cadres actuels: les programmes d'études de l'enseignement spécialisé sont, en

effet, préparés par la Direction Générale des Etudes, c'est-à-dire par un service régulier du Ministère de la Jeunesse.

En attendant le rapport des propositions de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement au sujet des structures administratives supérieures de l'ensemble de notre système scolaire, nous préférons nous en tenir aux seules modifications de la situation présente indispensables à la coordination des programmes, à l'intérieur même du secteur de l'enseignement professionnel, et à la coordination de l'enseignement professionnel avec les autres types d'enseignement. Pour assurer cette coordination il nous a paru suffisant d'étendre la juridiction du Conseil Supérieur de l'enseignement technique à tout le champ de la formation professionnelle et de mieux garantir que le Conseil de l'Instruction publique exerce effectivement le rôle que lui assignent les lois actuelles dans ce domaine.

Nous n'avons pas cru nécessaire ni souhaitable de modifier le statut même du Conseil Supérieur de l'enseignement technique: il continuera à dépendre du Ministre de la Jeunesse et non pas, de façon immédiate, du Lieutenant-gouverneur en conseil. Dans cette perspective il va de soi que le service technique requis pour la préparation des programmes d'études doit demeurer un service régulier du Ministère de la Jeunesse, mais aménagé de façon qu'il puisse jouer efficacement son rôle en liaison directe avec le Conseil Supérieur de l'enseignement technique et ses comités. Voilà pourquoi nous recommandons:

1o. — Que le service des programmes de la formation professionnelle soit un service distinct de la Direction Générale des Etudes.

2o. — Que le directeur de ce service soit d'office membre du Conseil Supérieur de l'enseignement technique à titre de "directeur général des programmes d'études de l'enseignement professionnel".

II. — L'APPLICATION DES PROGRAMMES

Deux questions retiendront notre attention à cet égard:

1o. — le problème du contrôle de l'application des programmes d'études;

2o. — les problèmes que soulève la participation des commissions scolaires à la formation professionnelle.

A. — Le contrôle de l'application des programmes de la formation professionnelle: l'inspection, les examens et les diplômes

Dans notre milieu comme dans bien d'autres endroits, on confie généralement à ceux qui ont la responsabilité de préparer les programmes d'études le soin d'en vérifier l'application dans les institutions où l'on enseigne ces programmes.

Que les diplômes sanctionnant la qualification des étudiants au terme des études fassent partie intégrante des programmes eux-mêmes et soient de ce fait octroyés par l'autorité responsable des programmes, cela va de soi. Il va de soi également que les examens sur la foi desquels on décernera un diplôme, soient régis par la même autorité.

Mais il n'est certes pas aussi évident que l'inspection scolaire doive, au même titre, être confiée aux organismes mandatés pour la fabrication des programmes d'études. Même si on la conçoit comme un pur instrument de contrôle, l'inspection scolaire de la part d'une autorité centrale, consiste nécessairement dans l'examen des méthodes d'enseignement et d'une façon générale dans l'évaluation du travail quotidien des maîtres et des étudiants. Il s'agit là, nous semble-t-il, de questions qui se rattachent à la direction des études qui a pour objet principal l'organisation du travail des groupes scolaires constitués par les maîtres et les élèves, de façon que les uns et les autres puissent donner tout le rendement dont ils sont capables. Il existe, bien entendu, entre la direction des études ainsi définie et les programmes d'enseignement des liens très étroits: les programmes d'études déterminent les objectifs et tracent les cadres à l'intérieur desquels la direction des études devra aménager le travail des groupes scolaires.

Est-il souhaitable que les auteurs des programmes d'études soient en même temps ceux qui orienteront de façon immédiate la direction des études? Nous ne le croyons pas. Malgré la complémentarité qui les unit, malgré la priorité qu'il faut accorder aux programmes d'études puisqu'ils définissent les objectifs à poursuivre, il existe des différences réelles de nature qui justifient que l'on accorde à la direction des études une certaine autonomie par rapport à la préparation des programmes d'études. A procéder autrement, on risque, comme la chose se produit trop souvent à l'heure actuelle, de brimer les initiatives souhaitables et nécessaires de la pédagogie vécue, si cette pédagogie doit s'adapter réellement à la diversité des groupes d'étudiants et de maîtres appelés à réaliser les programmes d'études de la manière qui convient à leurs particularités propres.

Voilà pourquoi le Comité recommande:

> 1o. — Que l'inspection scolaire soit conçue comme une modalité administrative de la direction des études.
>
> 2o. — Que l'inspection scolaire soit, en conséquence, rattachée, à l'échelon provincial, à la direction des études plutôt qu'aux organismes responsables de la préparation des programmes de formation professionnelle.

B. — La participation des commissions scolaires à la formation professionnelle

La "Loi de l'Instruction publique" impose aux commissions scolaires le devoir:

> "221, 3o. — a. — de s'assurer que les cours d'études dispensés dans leurs écoles sont conformes aux programmes d'études et aux règlements du Comité catholique ou protestant, selon le cas, du Conseil de l'Instruction publique".

Une telle disposition de la "Loi de l'Instruction publique" est évidemment incompatible avec la recommandation que nous avons faite d'autoriser les commissions scolaires à participer à l'application de certains programmes de la formation professionnelle, puisque nous avons, par ailleurs, proposé de confier la préparation de tous les programmes de la formation professionnelle au Conseil Supérieur de l'enseignement technique. Le fait que nous ayons prévu que ces programmes devront être approuvés par la Conseil de l'Instruction publique ne réduit pas la difficulté. La loi est très spécifique à cet égard: ce sont les programmes des comités et non pas ceux du Conseil de l'Instruction publique que les commissions scolaires doivent suivre.

Aussi notre Comité recommande-t-il:

> Que la "Loi de l'Instruction publique" soit amendée de façon que les commissions scolaires soient autorisées à dispenser dans leurs écoles les programmes de formation professionnelle préparés par le Conseil Supérieur de l'enseignement technique et approuvés par le Conseil de l'Instruction publique.

De façon à éviter les équivoques auxquelles pourrait se prêter l'application de cette recommandation, il sera sans doute nécessaire de modifier en conséquence plusieurs autres articles de la "Loi de l'Instruction publique" de façon que les expressions "programmes d'études professionnelles" et "écoles professionnelles" soient clairement définies. A cet égard, le Comité recommande:

1o. Que le Conseil Supérieur de l'enseignement technique et professionnel soit chargé de définir les expressions "écoles professionnelles" et "programmes d'études professionnelles".

2o. Que ces définitions soient approuvées par le Conseil de l'Instruction publique selon la même procédure et au même titre que les programmes d'études de l'enseignement professionnel.

3o. — Que ces définitions soient insérées dans la "Loi de l'Instruction publique" au paragraphe 12 de l'article 2 où l'on définit ce qu'est une "école élémentaire", une "école secondaire", etc...

Chapitre 17

L'organisation de la direction des études

Introduction

La direction des études a pour objet principal l'organisation du travail des groupes scolaires constitués par les maîtres et les élèves, de façon que les uns et les autres puissent donner tout le rendement dont ils sont capables. A la direction des études ainsi définie se rattachent des activités complémentaires: la direction du personnel enseignant et l'orientation des étudiants.

De toute évidence l'aménagement des groupes de travail scolaire est d'abord et avant tout un problème qui se pose à l'intérieur de chaque institution. Il y a donc à considérer, en premier lieu, qui doit être responsable de l'étude et de la solution de ce problème dans chaque institution.

Mais il y a lieu aussi de se demander s'il serait souhaitable de prévoir, à l'échelon plus élevé, soit de tout un secteur d'enseignement, soit d'une région, ou même à l'échelon de l'ensemble du système scolaire, un ou des organismes de direction des études qui permettraient de mettre au point les normes et les procédures plus générales susceptibles d'orienter une organisation plus efficace au travail des groupes scolaires dans chaque institution particulière.

I. — LA DIRECTION DES ÉTUDES À L'INTÉRIEUR DE CHAQUE INSTITUTION

S'inspirant ei. ceia d'une pratique couramment admise dans les universités et dans un grand nombre d'institutions de formation; s'inspirant aussi du principe qu'un lien organique doit exister entre ce qu'on appelle les cours théoriques, les laboratoires et les ateliers dans une même branche professionnelle, si l'on veut que les étudiants reçoivent une formation intégrée, si l'on veut surtout éviter le hiatus, sinon le conflit qu'on observe à l'heure actuelle entre ces deux phases, complémentaires l'une de l'autre, de la formation professionnelle; le Comité recommande:

1o. — Que la direction des études soit d'abord aménagée en fonction de chacune des branches professionnelles enseignées dans chaque institution.

2o. — Qu'il y ait, par conséquent, pour chaque branche, un directeur des études.

3o. — Que ces directeurs d'études continuent à consacrer une partie importante de leur temps à l'enseignement.

4o. — Que la coordination de la direction des études entre les diverses branches s'effectue, sous l'autorité immédiate du directeur de l'institution, dans les cadres d'un **conseil pédagogique**, présidé par le directeur de l'école et composé des directeurs d'études dans chacune des branches.

II. — LA DIRECTION DES ÉTUDES À L'ÉCHELON RÉGIONAL

C'est la diversité des régimes administratifs et des types d'institutions d'envergure variable dans chaque région scolaire, qui soulève la question d'une direction des études, intermédiaire entre les institutions particulières et l'autorité provinciale.

Pour éviter les inconvénients de cette diversité, il ne suffira pas qu'une coordination s'établisse à l'échelon provincial entre toutes les catégories d'institutions de formation. Une telle coordination par le sommet, si l'on peut dire, aura toujours un caractère artificiel, surtout dans cet ordre de réalités scolaires qui correspondent au domaine de la direction des études. A la rigueur, sur le plan des programmes d'études, qui ne constituent, après tout, qu'une sorte de cadre général, un plan grossièrement défini, pour l'enseignement concret qui se dispense dans les institutions, on peut se contenter d'établir la coordination entre les divers programmes prévus dans la formation professionnelle et les programmes de la formation générale, par l'intermédiaire d'un organisme d'envergure provinciale.

Mais dans l'enseignement proprement dit, dans l'orientation concrète des études à l'intérieur des diverses institutions, les problèmes de coordination doivent être analysés en des termes moins généraux; les solutions doivent tenir compte des circonstances et des particularités de moindre envergure propres aux établissements locaux.

Voilà pourquoi le Comité recommande:

1o. — Qu'à la demande du Conseil Supérieur de l'Enseignement Technique, les directeurs "généraux" ou "provinciaux" des études dans les divers secteurs et les diverses catégories d'institutions où de tels directeurs existent, organisent des **"colloques" régionaux des études**, dont ils définiront eux-mêmes le rôle et le fonctionnement.

2o.2— Que ces colloques régionaux ne se limitent pas à un seul secteur d'enseignement, ni à un seul type d'institutions, mais qu'ils soient composés de représentants de tous les secteurs et de tous les types d'institutions dans la région concernée.

3o. — Que les régions créées aux fins de la liaison entre les institutions particulières et les diverses autorités provinciales en matière de direction des études soient assez vastes pour qu'elles englobent tous les niveaux d'enseignement et tous les types d'institutions, à l'exception de l'enseignement universitaire proprement dit.

4o. — Que les universités soient appelées à désigner des représentants dans autant de colloques régionaux qu'il s'en trouverait compris, en tout ou en partie, dans le territoire soumis à leur juridiction.

III. — LA DIRECTION DES ÉTUDES À L'ÉCHELON PROVINCIAL

A. — Répartition selon les "autorités administratives"

Nous avons déjà recommandé, à propos des programmes d'études, que le même organisme soit responsable de préparer les programmes et de décerner les diplômes dans toutes les branches de la formation professionnelle, quel que soit le régime administratif des institutions où ces programmes s'enseignent. La même recommandation ne nous paraît pas valable en matière de direction des études.

Le Comité recommande donc:

Que la direction des études à l'échelon provincial soit aménagée sur la base des régimes administratifs et qu'il y ait, par conséquent, autant de directeurs provinciaux des études qu'il existe de réseaux provinciaux d'institutions de formation professionnelle soumises à une même autorité administrative: enseignement spécialisé au Ministère de la Jeunesse, enseignement agricole au Ministère de l'Agriculture, centres d'apprentissage au Ministère du Travail, etc.

Le Comité sait fort bien qu'en plusieurs milieux on souhaiterait l'intégration, dans un même ministère et sous une seule autorité, de toutes les institutions de formation professionnelle.

Une telle intégration aurait certainement le mérite de **simplifier** bien des problèmes d'aménagement, de financement et d'orientation des institutions, publiques ou semi-publiques.

Malgré tous ces avantages incontestables, la **simplification** des cadres administratifs n'est pas nécessairement l'unique critère valable même dans la perspective de l'efficacité de l'enseignement.

A moins de mettre en cause un des principes fondamentaux sur lequel tout notre système d'enseignement s'est appuyé jusqu'à maintenant, celui d'une très large liberté pour les individus et pour les groupes d'organiser eux-mêmes des écoles dont ils sont les propriétaires et les administrateurs, il faut accepter le fait de la diversité des régimes administratifs. Dans la formation professionnelle aussi bien que dans la formation générale, nous continuerons à reconnaître, dans la province de Québec, à côté des institutions publiques administrées par l'Etat lui-même ou par les commissions scolaires l'existence d'institutions à caractère semi-public ou privé, administrées par des groupes très divers ou même des individus.

Une telle liberté cependant risquerait de dégénérer en anarchie et de provoquer la multiplication d'écoles de qualité insuffisante si l'Etat n'obligeait toutes les institutions d'enseignement à respecter un minimum de règles et de normes.

Nous avons formulé le principe que les contenus même de l'enseignement, c'est-à-dire les programmes d'études, les diplômes qui sanctionnent les études et les examens qui donnent immédiatement accès à ces diplômes devraient être régis par une seule et même autorité provinciale: le Conseil Supérieur de l'enseignement technique.

Le Comité est d'avis qu'une telle mesure est suffisante pour atteindre l'objectif visé. Il ne lui paraît pas nécessaire d'unifier, à tout prix, la direction des études, c'est-à-dire le contrôle de l'organisation du travail quotidien des groupes scolaires.

Cette autonomie des réseaux administratifs, sur le plan de la direction des études, n'exclut évidemment pas que des échanges s'établissent sur ce plan entre les diverses catégories d'institutions d'enseignement professionnel. Mais ces échanges pourront très bien être provoqués par le Conseil Supérieur de l'enseignement technique à l'occasion des "colloques" dont nous avons recommandé l'organisation à l'échelon régional, même s'ils sont abandonnés à la décision spontanée des groupes concernés.

B. — La direction des études dans les écoles du Ministère de la Jeunesse

Si l'on applique les recommandations précédentes, toutes les institutions de formation professionnelle, de "niveau infra-universitaire", soumises à la juridiction administrative du Ministère de la Jeunesse devraient être rattachées à un même service provincial de direction des études.

A l'heure actuelle, un tel service existe déjà pour toutes les écoles de l'enseignement spécialisé: instituts de technologie, écoles de

métiers. Mais ce service est localisé à Montréal. Il se trouve ainsi isolé non seulement des autorités supérieures du Ministère, mais aussi de la direction des études de la plupart des autres secteurs de l'enseignement général ou professionnel qui ont leurs services centraux à Québec même: c'est le cas, en particulier, de l'enseignement agricole et de l'enseignement dispensé par les comissions scolaires.

Le Comité croit nécessaire de corriger cette anomalie et il recommande:

> Que la Direction Générale des Etudes dans l'enseignement spécialisé ait ses bureaux à Québec plutôt qu'à Montréal, de façon que:
>
> 1o. — l'intégration de ce service avec l'administration générale du Ministère de la Jeunesse puisse s'effectuer normalement;
>
> 2o. — la coordination de l'administration pédagogique de ce secteur de l'enseignement professionnel puisse s'effectuer plus facilement avec la direction des études dans les autres secteurs.

Nous avons déjà proposé qu'à l'échelon de l'institution locale, la direction des études soit spécialisée en fonction des diverses branches enseignées dans l'école, et que le directeur de l'institution soit assisté, dans l'exercice de son rôle de direction des études, par un **conseil pédagogique** composé des directeurs d'études dans chacune des branches enseignées dans son établissement. La même formule nous semble applicable à l'échelon provincial. Aussi le Comité recommande-t-il:

> 1o. — Que la direction des études soit d'abord aménagée, à l'échelon provincial, en fonction de chacune des branches professionnelles enseignées dans le réseau des institutions de l'enseignement spécialisé.
>
> 2o. — Qu'il y ait, par conséquent, pour chaque branche, un responsable provincial de la direction des études.
>
> 3o. — Que, dans l'exercice de ses fonctions, le responsable de la direction des études, dans une branche donnée, soit assisté d'un comité consultatif composé d'au plus 7 membres, tous choisis parmi les directeurs des études des institutions où s'enseigne la branche concernée.
>
> 4o. — Que la coordination de la direction des études entre les diverses branches s'effectue sous l'autorité immédiate d'un directeur général des études.
>
> 5o. — Que, dans l'exercice de ses fonctions, ce directeur-général des études soit assisté d'un comité consultatif d'au plus 7 membres, tous choisis parmi les directeurs des institutions de l'enseignement spécialisé.

IV. — LES SERVICES AUXILIAIRES DE LA DIRECTION DES ÉTUDES: LA DIRECTON DU PERSONNEL ACADÉMQUE ET L'ORIENTATION

A. — La direction du personnel académique

Déjà dans les circonstances actuelles et surtout dans la perspective des développements considérables à prévoir dans ce secteur, l'enseignement spécialisé doit accorder une importance primordiale au recrutement de professeurs hautement qualifiés. Il nous semble assez évident que pour atteindre un objectif de cette envergure, il faudra confier à un service spécial la responsabilité de procurer aux écoles professionnelles le personnel académique dont elles ont besoin. Aussi le Comité recommande-t-il:

1o. — Que l'on aménage un service provincial chargé du recrutement et de la sélection du personnel académique des institutions de l'enseignement spécialisé.

2o. — Que ce service continue à assumer comme à l'heure actuelle, en coopération avec les groupes les plus intéressés directement à la carrière de l'enseignement (directeurs, professeurs, techniciens diplômés), le classement du personnel académique.

3o. — Que ce service soit muni, en conséquence, du personnel nécessaire à l'exécution de son rôle.

4o. — Que le "service du personnel académique" soit conçu comme une division de la Direction Générale des Etudes et lui soit, par conséquent, rattaché.

B. — L'orientation des étudiants.

De même que le "service du personnel académique" a pour fonction de recruter des professeurs qualifiés, de même le service d'orientation, dans les écoles professionnelles, doit viser à faire correspondre aux exigences des diverses branches de l'enseignement professionnelle la "qualification" des étudiants (aptitudes et préparation antérieure).

A ce titre, le service d'orientation contribue directement à la constitution des groupes de travail scolaires, de façon aussi immédiate que le "service du personnel académique", bien que d'un point de vue différent.

Aussi le Comité recommande-t-il que le service d'orientation de l'enseignement spécialisé continue à être rattaché à la Direction Générale des Etudes.

Chapitre 18

L'équipement scolaire

I. — LES PROBLÈMES À RÉSOUDRE

A. — L'étape de la planification: la carte scolaire

Prenant pour acquis des programmes d'études donnés, eux-mêmes établis à la fois en fonction des exigences des fonctions de travail et des ressources personnelles des populations étudiantes, il faut d'abord déterminer l'ampleur et les caractéristiques des clientèles à desservir.

Il s'agit là d'une opération qui s'intègre dans la planification générale de l'enseignement et dont le résultat sera ce qu'on appelle la **"carte scolaire"**.

Au terme de cette première étape, on sera parvenu à la conclusion suivante: il y aura, dans telle localité, une école de telle nature (programme d'études) destinée à recevoir tant d'élèves de telle catégorie, recrutés dans tel territoire. Les besoins scolaires n'étant jamais statiques, sauf en des circonstances exceptionnelles, plusieurs des variables que nous venons d'énumérer, en particulier le nombre et la qualité des élèves, seront décrits non seulement pour le moment où l'école devra être ouverte, compte tenu des délais de la construction, mais aussi pour des dates plus ou moins éloignées dans l'avenir.

B. — Seconde étape: le programme pédagogique de construction

L'objectif auquel on visera au cours de cette seconde étape sera de fournir à l'architecte la documentation nécessaire à ce qu'on pourrait appeler la traduction en volumes des exigences, non seulement du travail scolaire proprement dit des groupes d'élèves et de maîtres qui fréquenteront l'établissement, mais aussi de la vie communautaire qui caractérise toute institution scolaire désireuse de fournir aux étudiants une formation intégrale.

Comment définir de telles exigences en des termes utilisables du point de vue d'un architecte?

On devra autant que possible élaborer des **normes générales** fondées dans la nature même de l'enseignement à dispenser et inspi-

rées des traits communs aux groupes auxquels cet enseignement se destine habituellement.

Mais il nous faut ici souligner de nouveau tous les décalages possibles entre des "catégories" trop générales et les **situations concrètes.** La direction des études, bien qu'elle doive viser à certaines règles de portée générale, ne saurait ignorer que son efficacité dépendra, en fin de compte, du degré d'adaptation aux besoins très particuliers des groupes dont elle est responsable dans l'institution même.

Si importants que soient les **standards**, ils doivent être cependant assez souples pour permettre de créer dans chaque institution un climat "local" et des styles de travail "personnel".

* * *

De ces diverses sources d'information: les exigences normalisées de l'enseignement, l'aménagement prévu du travail des groupes de maîtres et d'élèves, les activités et le régime disciplinaire qui caractériseront la vie communautaire dans l'institution projetée, se dégagera le programme pédagogique de construction qui servira de "matière" à l'élaboration des plans et devis, objet de la troisième étape.

C. — Troisième étape: les plans et devis

Ce qui caractérise cette troisième étape où l'architecte sera appelé à mettre au point les plans et devis de l'école à construire, c'est qu'elle devra concilier les indications du programme pédagogique de construction avec les normes techniques de la construction proprement dite.

A leur tour, ces normes techniques devront concilier les aspects esthétiques de l'oeuvre à produire, la "technologie" du bâtiment scolaire et la "rentabilité économique" (coût optimum).

D. — Quatrième étape: la construction proprement dite

Divers problèmes se posent à ce stade auquel des solutions appropriées doivent être apportées: demande de soumission publique, adjudication des contrats, etc...

II. — LE PARTAGE DES RÔLES ET LES PROCÉDURES

A. — La planification et la carte scolaire

La décision de construire une école et la description de ce qu'elle devra être, tout au moins dans l'immédiat, sont toujours la résultante d'un compromis entre l'état actuel du réseau des institu-

tions de formation et le modèle de ce qu'il devrait être fourni pour la carte scolaire.

S'il en est ainsi, des échanges sont constamment nécessaires entre les responsables de la confection du plan et les responsables de l'aménagement scolaire.

Voilà pourquoi le Comité recommande:

> 1o. — Que parmi le personnel de la planification préposé à la carte scolaire, on prévoie l'affectation du nombre requis de fonctionnaires à la tâche spécifique d'opérer la liaison entre les intentions du plan et les exigences de l'aménagement concret des institutions de l'enseignement.
>
> 2o. — Que le personnel de la carte scolaire ainsi préposé à l'aménagement joue en quelque sorte, le rôle de conseiller technique auprès du "service de l'équipement scolaire".

B. — Le programme pédagogique de construction

Les critères de solution au problème de cette seconde étape de la construction scolaire devraient être principalement empruntés à la "direction des études". En effet, ce sont les exigences concrètes d'une organisation efficace des groupes scolaires destinés à fréquenter l'école projetée, qui permettront de fournir aux architectes les indications nécessaires à l'élaboration des plans et devis.

Les "pédagogues" appelés à collaborer à l'élaboration des programmes pédagogiques de construction devraient être recrutés parmi ceux qui occupent un poste de direction des études. En outre, ces éducateurs responsables du programme pédagogique de construction devraient être mandatés par le "service de direction des études" dans le secteur concerné et agir en son nom auprès du "service de l'équipement scolaire".

Voilà pourquoi le Comité recommande:

> 1o. — Que, parmi le personnel préposé à la direction des études, on prévoie l'affectation du nombre requis de fonctionnaires à la tâche spécifique d'élaborer les programmes pédagogiques de construction des établissements scolaires.
>
> 2o. — Que le personnel de la direction des études ainsi préposé aux "programmes pédagogiques de construction" joue en quelque sorte le rôle de conseiller technique auprès du service de l'équipement scolaire.

Entre les normes valables pour de vastes ensembles et les situations concrètes, il y a place pour la diversité des conceptions pro-

pres à chaque directeur d'établissement sur l'organisation des groupes scolaires. Cette diversité doit être non seulement permise et tolérée; elle doit être souhaitée et recherchée.

Voilà pourquoi le Comité recommande:

1o. — Que, dans la préparation du programme pédagogique de construction d'une école, on fasse appel non seulement à des responsables provinciaux de la direction des études, mais aussi à la direction de l'établissement en construction.

2o. — Que le directeur d'une nouvelle école soit, en conséquence, nommé et embauché aussitôt que la décision de principe a été prise d'entreprendre la construction.

C. — Troisième et quatrième étapes: les plans et devis, la construction proprement dite

C'est au cours de la troisième et de la quatrième étapes qu'un service de l'équipement justifie principalement sa raison d'être comme service spécialisé et qu'il manifeste davantage sa contribution originale à l'aménagement des institutions scolaires.

A ce stade de la réalisation d'un projet d'école, les problèmes à résoudre n'ont rien de proprement pédagogique. Les indications de la direction des études ont servi de critères dans la préparation du programme pédagogique; elles continueront par la suite à orienter les décisions techniques. Mais la construction proprement dite, depuis la phase des esquisses préliminaires jusqu'à celle de la mise en chantier et de la surveillance des travaux, en passant par celle des plans et devis, relève principalement, sinon exclusivement, des "disciplines ou des spécialités du bâtiment: architecture, génie, etc.

C'est à cause de ce caractère **technique** des opérations au cours de la troisième et de la quatrième étapes d'un projet de construction, qu'on peut concevoir deux façons d'encadrer le personnel affecté à l'équipement scolaire.

Première façon. Puisque la direction des études doit jouer le premier rôle dans l'élaboration du programme pédagogique de construction, puisque le programme pédagogique de construction est en quelque sorte le plan directeur de toutes les activités de construction proprement dite, on se contentera d'adjoindre à la direction des études les "techniciens de la construction" qui lui permettront de mettre au point les normes et les directives susceptibles à la fois d'assurer aux institutions concernées les locaux dont elles ont besoin, et de réaliser les projets requis au moindre coût possible.

Dans un tel contexte, les "services de l'équipement scolaire" seront aussi nombreux que les "services de direction des études".

Si justifiée qu'elle puisse paraître aux yeux des éducateurs professionnels, une telle organisation administrative des services de l'équipement scolaire comporte cependant l'inconvénient majeur de fractionner indûment l'équipe des techniciens de la construction et de réduire pour autant son efficacité et son rendement sur le plan où elle doit se manifester, celui d'un contrôle aussi homogène que possible des normes de construction proprement dites.

Deuxième façon. Se fondant sur la similitude des techniques fondamentales de la construction scolaire d'un type d'enseignement à l'autre, aussi bien que sur l'identité des procédés de minimisation des coûts, cette seconde formule groupe dans un service unique tous les techniciens de l'équipement. Malgré le risque évident qu'elle comporte d'émanciper en quelque sorte les techniques de la construction du contrôle et de l'orientation nécessaires de la planification et de la direction des études, cette seconde formule nous paraît quand même préférable. La coordination des barèmes employés qu'elle rend possible d'un secteur de l'enseignement à un autre (par exemple, au sujet de l'espace attribué à telle catégorie de personnel scolaire: directeurs, professeurs, etc...), compense largement un tel risque. A une condition toutefois: le dialogue entre les techniciens de la construction et la direction des études doit permettre à celle-ci de jouer pleinement son rôle normatif pour tout ce qui concerne les exigences légitimes de l'organisation du travail des groupes scolaires à l'intérieur de l'institution projetée.

Le Comité recommande donc:

1o. — Que le service de l'équipement scolaire soit commun à tous les secteurs de l'enseignement, et qu'il exerce son action auprès de tous les types d'institutions qui peuvent, d'une façon ou de l'autre, émarger au budget de l'Etat, soit à titre d'institutions d'Etat, soit à titre d'écoles subventionnées.

2o. — Qu'il soit désigné sous le titre de "service technique de l'équipement scolaire".

Chapitre 19

L'administration financière

Introduction

Nous consacrerons le présent chapitre au problème de l'emploi rationnel des ressources disponibles, aux questions concernant l'administration financière proprement dite, pour le réseau des institutions de l'enseignement spécialisé.

I. — L'UNIFICATION DE L'ADMINISTRATION FINANCIÈRE

A. — Intégration des instituts séparés

L'unification administrative de toutes les écoles de l'enseignement spécialisé nous a été fortement conseillée par les dirigeants actuels: l'Administration centrale, la Direction générale des études, les inspecteurs, ont été unanimes pour demander l'intégration des instituts indépendants au réseau des écoles déjà soumises à l'Administration centrale.

Ajoutons à ces expressions d'opinion quelques données plus "objectives" sur le coût par élève de l'enseignement dans 4 instituts "indépendants" et 6 instituts rattachés à "l'Administration centrale". Dans les deux groupes, il s'agit exclusivement d'instituts "réguliers". Les données dont nous nous servons sont les mêmes qui ont déjà été utilisées au chapitre 13: elles ne tiennent pas compte des dépenses de matériel et d'outillage pour les raisons exposées précédemment.

Tableau 14

Le coût par élève dans les "instituts indépendants" et les instituts rattachés à l' "Administration centrale"

	Dépenses courantes 1960-61	Nombre d'élèves	Coût moyen par élève
1. — 4 instituts indépendants	$2,173,000.	2,592	$838.
2. — 6 autres instituts réguliers rattachés à l'"Administration centrale"	1,628,700.	2,471	$659.

Il est difficile pour le Comité de formuler à ce sujet des interprétations catégoriques. Il nous semble cependant plausible de sup-

poser que les contrôles effectués au niveau du Sous-ministre ont été moins rigoureux dans le passé que les contrôles exercés par l'"Administration centrale".

Le Comité ne voit aucune justification valable à ce que certains instituts dépendent directement du Sous-ministre.

> Le Comité recommande donc qu'en matière d'administration financière toutes les institutions de l'enseignement spécialisé dépendent de la même administration centrale.

B. — Le "rapatriement" à Québec de l'"Administration centrale"

Nous avons déjà discuté d'une question semblable à propos de la Direction Générale des Etudes. Les mêmes motifs justifient que nous formulions la même recommandation au sujet de l'administration centrale.

> Le Comité recommande donc que l'administration centrale de l'enseignement spécialisé ait ses bureaux à Québec plutôt qu'à Montréal de façon que l'intégration de ce service avec l'administration générale du Ministère de la Jeunesse puisse s'effectuer normalement.

II. — LES COMMUNICATIONS ENTRE L'ADMINISTRATION CENTRALE ET LES INSTITUTIONS LOCALES

Jusqu'à quel point faut-il centraliser ou décentraliser les opérations et dans quelle mesure faut-il soumettre à des normes et à des contrôles rigides les actes de l'autorité locale?

Il ne découle pas de l'intégration, sous une autorité centrale, de la direction administrative de toutes les institutions de l'enseignement spécialisé, que l'autorité supérieure doive nécessairement assumer jusque dans les moindres détails toute la responsabilité de l'administration quotidienne des écoles et soumettre les moindres gestes des responsables locaux à des contrôles extrêmement rigides et tatillons. Au contraire, on peut très bien concevoir, même dans un réseau d'institutions d'Etat et dans les cadres d'une coordination provinciale des normes de l'administration, **une marge d'autonomie susceptible de permettre à l'autorité locale d'assumer une part importante de responsabilité dans l'administration des affaires de chaque institution particulière.**

Dans la régie de son entreprise, un administrateur s'inspire toujours, consciemment ou non, de règles et de principes suscepti-

bles de maximiser le rendement des ressources dont il dispose. C'est lorsqu'un tel système de normes administratives tente de se formuler explicitement et d'atteindre à la cohérence, qu'on peut parler de **réglementation administrative.**

A l'intérieur du cadre établi par la réglementation administrative, l'exécution des actes qui assurent le fonctionnement régulier de l'établissement, donnera lieu à l'**administration proprement dite,** deuxième phase du processus administratif complet.

Mais on ne saurait se contenter, dans une vaste organisation, d'abandonner à la seule efficacité des règlements établis le succès des opérations. Aux deux premières phases, doit s'en ajouter une troisième, celle du **contrôle** du rendement effectivement donné par l'administration "locale".

A. — La réglementation

En ce qui concerne la première phase, celle de la réglementation, nous nous contenterons de rappeler, comme une sorte de postulat, qu'il incombe manifestement à l'**Administration centrale** de la prendre en charge, pour autant, bien entendu, que les règlements généraux de l'administration gouvernementale et plus particulièrement l'existence d'organismes de gestion centrale tels que le "Service des achats" et le "Conseil de la Trésorerie", lui en laissent la latitude, ce dont nous discuterons plus loin. Le principal écueil à éviter, au cours de cette phase, c'est de viser à une réglementation si pointilliste que la seconde phase qui lui est nécessairement consécutive, celle des opérations, en soit paralysée. Comment éviter un tel écueil? Le principe que nous avons déjà formulé à propos de la direction des études nous semble également applicable à l'administration financière: la participation des responsables des institutions locales constitue, pour l'"Administration centrale", la garantie la plus accessible et la plus sûre contre les excès, l'arbitraire ou le manque de réalisme de la réglementation.

> Aussi le Comité recommande-t-il que le directeur du service de l'Administration centrale de l'enseignement spécialisé soit assisté, dans l'exercice de ses fonctions, d'un organisme consultatif appelé comité provincial de régie, dirigé et composé de 3 membres choisis parmi les directeurs des institutions locales.

B. — L'administration proprement dite: le conseil local de régie

Nous avons déjà proposé qu'il y ait, dans chaque école de l'enseignement spécialisé, un conseil pédagogique pour assister le directeur dans l'orientation académique de son institution.

Un organisme analogue nous paraît souhaitable en matière d'administration financière.

Comment devrait être constitué ce "conseil de régie"?

Bien que son principal but soit d'assister le directeur en matière d'administration financière, le "conseil de régie" devrait aussi permettre, par sa composition, d'établir, entre l'institution locale et le milieu qu'elle doit desservir, des liens aussi organiques que possible. Voilà pourquoi le Comité recommande:

1o. — Que le directeur de chaque institution de l'enseignement spécialisé soit assisté dans l'exercice de ses fonctions, d'un conseil consultatif appelé **"conseil de régie".**

2o. — Qu'en outre du directeur et, le cas échéant du directeur adjoint, ce conseil de régie se compose des catégories de personnes suivantes:

a. — un représentant des directeurs des études dans l'institution;

b. — un représentant des professeurs;

c. — de 4 personnes choisies parmi les employeurs et les employés des entreprises industrielles ou commerciales de la région; au moins l'une de ces personnes devrait être diplômée des écoles de l'enseignement spécialisé;

d. — d'un représentant des commissions scolaires comprises dans le territoire desservi par l'école.

Il faudrait éviter qu'en abandonnant à l'initiative de chaque directeur le soin de définir lui-même les questions au sujet desquelles il consultera le conseil, certains directeurs négligent de recourir à ses services.

Aussi le Comité recommande-t-il que, parmi les devoirs des directeurs, on mentionne spécifiquement celui de réunir au moins quatre fois par année le conseil de régie.

C. — Les contrôles administratifs

Nous chercherons à déterminer les conditions susceptibles de permettre à ces contrôles d'atteindre les objectifs auxquels ils doivent viser, sans pour autant paralyser ou ralentir excessivement la bonne marche des institutions. Nous distinguerons deux types principaux de contrôles: les formulaires d'opérations, l'inspection administrative.

a. — LES FORMULAIRES D'OPÉRATIONS

A l'heure actuelle, des procédures et des contrôles extrêmement pointillistes s'appliquent à toutes les activités des institutions locales qui comportent une dépense, si minime soit-elle.

Aussi le Comité se croit-il justifié de recommander qu'une étude sérieuse soit faite des procédures imposées au personnel de l'enseignement spécialisé et des contrôles exercés sur leurs activités de façon que ces procédures et ces contrôles soient allégés et réduits aux seules vérifications essentielles pour s'assurer que les fonds sont dépensés efficacement et aux fins auxquelles ils ont été affectés.

b. — L'INSPECTION ADMINISTRATIVE

L'inspection administrative a d'abord pour but d'observer sur place et d'évaluer le fonctionnement de l'institution locale. Pour autant que ce fonctionnement est régi par une réglementation administrative, l'inspection aura aussi pour but à la fois de vérifier la conformité des procédures de l'administration locale aux normes établies et de fournir les données qui permettront de juger le rendement réel de la réglementation elle-même et des "contrôles préventifs" que celle-ci comporte, d'en proposer au besoin la modification à la lumière de l'expérience concrète.

L'inspection administrative constitue une forme de contrôle "après coup" de l'administration locale, tandis que la réglementation administrative joue plutôt à l'égard de cette dernière un rôle d'orientation et de "contrôle préventif".

Le Comité recommande à ce sujet:

1o. — Que l'inspection administrative des institutions de l'enseignement spécialisé continue à être confiée à l'"Administration centrale" de ces institutions.

2o. — Que l'"Administration centrale" crée à cette fin une division de l'inspection administrative.

3o. — Qu'elle puisse retenir les services de spécialistes suffisamment nombreux et qualifiés pour qu'ils soient en mesure de jouer auprès des institutions locales non seulement un rôle de vérificateurs, mais aussi et surtout un rôle de véritables conseillers en administration scolaire.

Chapitre 20

La planification

Introduction

Ce n'est pas le lieu, dans le contexte d'une discussion sur les cadres administratifs, d'indiquer ce que devrait être le plan des développements à prévoir dans notre système scolaire au cours des prochaines années. Dans plusieurs de ses parties, sinon dans sa totalité, le rapport que nous présentons est lui-même un effort de planification dans le secteur particulier de la formation professionnelle. Il n'y a donc pas à revenir ici sur ce que nous pourrions appeler le **contenu** de la planification, les propositions qui définissent ce contenu.

Comme nous l'avons fait pour les autres aspects du processus scolaire, nous avons plutôt à nous demander uniquement quelle doit être la place de la planification dans les structures administratives de la formation professionnelle, à qui il faut confier la responsabilité de cette opération particulière et de quelle façon devraient fonctionner les organismes qui en seraient chargés.

I. — QU'EST-CE QUE LA PLANIFICATION?

La planification est presque toujours présente dans toute entreprise, si modeste soit-elle, pourvu que celle-ci ne se contente pas de procéder de façon purement "expérimentale" et ne s'abandonne pas au seul jeu des "essais et erreurs". Si on l'entend de cette façon, la planification n'est certes pas une chose nouvelle.

Dans quel sens alors la planification qu'on présente depuis quelques années comme une nouveauté se distingue-t-elle de cette planification qu'on a toujours effectivement pratiquée?

Trois traits principaux nous paraissent caractériser la **nouvelle planification:**

1o. — **l'ampleur du champ** auquel elle s'applique;

2o. — **la justification des critères** qu'elle emploie;

3o. — **la rigueur des procédés** d'information et d'analyse dont elle se sert.

A. — Le champ de la planification

La nouveauté des conceptions actuelles de la planification vient d'abord de la prise de conscience de l'interdépendance croissante à la fois des divers problèmes d'ordre éducatif et des divers secteurs ou niveaux de l'enseignement.

Elle vient aussi de la prise de conscience qu'un système scolaire fait partie intégrante d'un ordre social et économique plus vaste avec lequel il se trouve en étroite dépendance et sur lequel il exerce en retour une action déterminante.

La **cohérence interne** du système scolaire aussi bien que le **contexte socio-économique** exigent aujourd'hui une planification qui tienne compte à la fois de tous les éléments composant le système scolaire et de l'ensemble de la réalité socio-économique.

1. — A L'INTÉRIEUR DU SYSTÈME SCOLAIRE

On conçoit de plus en plus que chacune des **phases du processus scolaire** est intimement liée à toutes les autres.

La détermination des besoins de formation des clientèles à desservir, le recrutement et la formation d'un personnel enseignant, l'aménagement des écoles, l'organisation des groupes scolaires et la direction des études, toutes ces phases du processus scolaire s'enchaînent les unes les autres.

Sans doute peut-on, à cause de la complexité de chacune et à cause de ses connotations particulières, les distinguer, comme nous l'avons fait, dans l'ordre de l'exécution, et confier à des responsables distincts le soin de chacune. Mais de telles distinctions "fonctionnelnelles" ne mèneront qu'au chaos, si l'on ne veille pas à leur coordination.

Que ce soit donc dans la perspective des phases du processus scolaire lui-même, des cadres académiques qui le structurent et le différencient, des autorités administratives qui assument la direction des institutions d'enseignement, notre système scolaire ne peut plus se définir comme une juxtaposition de royaumes plus ou moins vastes, indépendants les uns des autres, et régis par des normes et des lois qui leur sont propres. Notre système scolaire constitue, au contraire, une totalité organique où chaque partie trouve sa signification complète dans sa relation avec l'ensemble et dans la collaboration qu'elle peut apporter à l'oeuvre commune.

Cette perception du système scolaire comme totalité intégrée caractérise éminemment l'attitude de la nouvelle planification.

2. — LES RELATIONS DU SYSTÈME SCOLAIRE AVEC LE CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE

Dans le contexte de la nouvelle société industrielle et technique que le monde a connue depuis une centaine d'années et que la province de Québec connait à son tour depuis un demi-siècle, à mesure que la nécessité d'une formation, à la fois générale et professionnelle, s'imposait à des masses toujours croissantes de jeunes de tous les milieux, sans distinction d'origine sociale ou de fortune; à mesure que des études régulières devaient, en conséquence, se prolonger sur des périodes de plus en plus longues, l'éducation scolaire ne pouvait plus éviter de se transformer en service communautaire et de modifier du même coup ses relations avec la société globale.

Dans une société parvenue au stade de développement que la nôtre est aujourd'hui en voie d'atteindre, le système scolaire devenu service public représente une responsabilité et une **charge sociale** qui doivent se répartir sur l'ensemble du groupe communautaire.

Bien que le système scolaire soit en mesure de puiser aux ressources de l'ensemble de la société et d'élargir pour autant ses moyens d'action, il n'en demeure pas moins que des limites s'imposent encore à son expansion: les moyens dont une société dispose et qu'elle peut affecter à des fins d'enseignement ne sont pas infinis; d'autres services communautaires doivent également puiser aux mêmes ressources. Entre l'ensemble des services de bien-être ou de sécurité sociale et des services d'enseignement, la société et l'économie doivent, à chaque moment, établir des priorités et prendre la décision d'affecter à chacun de ces services la part du revenu national qu'elles croient opportun de leur consacrer. Entre la masse des besoins à satisfaire sur tous les plans de la sécurité sociale, y compris, dans cette perspective, l'éducation elle-même, et les ressources ou la richesse utilisables, il existe toujours, par définition, en quelque sorte, une marge qui ne sera jamais comblée: ces besoins, en effet, ont pour caractéristique principale d'être constamment en expansion si l'on peut dire et le rythme de leur expansion ne coïncide pas nécessairement avec celui de l'économie générale.

Par contre, les dépenses pour fins d'éducation ne sont pas seulement une charge sociale; elles constituent pour l'économie elle-même une sorte d'investissement. Cette conception nouvelle de l'éducation comme investissement est à l'origine d'une modification essentielle des relations entre le système scolaire avec le contexte socio-économique, surtout dans la perspective de la planification. Les économies modernes ont de plus en plus tendance à planifier leur propre développement. Pour autant que la formation d'une

main-d'oeuvre plus qualifiée est partie intégrante d'un tel développement, la planification scolaire s'intègre dans le cadre plus vaste de la planification économico-sociale.

B. — Les critères de la planification

Pour autant qu'elle doit considérer des ensembles plus vastes et intégrer des éléments plus variés, à la fois à l'intérieur du système scolaire et dans le contexte socio-économique, la nouvelle planification est forcément amenée à fonder les choix qu'elle doit faire dans des critères plus généraux et les justifier, en conséquence, dans la perspective de principes plus universels.

Mais ce n'est pas sur ce premier point que la nouvelle planification se distingue plus profondément de l'ancienne. La principale différence entre l'une et l'autre concerne les justifications mêmes des décisions qu'il faut prendre au sujet des étapes à prévoir dans la répartition des services scolaires requis par la clientèle étudiante.

La planification traditionnelle, précisément parce qu'elle ne vise pas à intégrer toute la réalité scolaire dans un ensemble cohérent et à situer le système scolaire dans le contexte global de la société, n'éprouve pas le besoin de justifier ses décisions à la lumière d'une philosophie sociale et politique générale.

A cause de l'ampleur du champ auquel elle vise à s'appliquer et à cause de son ambition de dépasser les circonstances du moment pour anticiper un avenir aussi éloigné que possible, la nouvelle planification est constamment à la recherche d'un système de justification plus rationnel et susceptible d'intégrer des ensembles de variables plus complexes. Cet effort de rationalisation lui est évidemment nécessaire pour ses propres fins; à ses propres yeux, les normes générales qu'elle proposera auraient autrement un caractère encore plus arbitraire que les décisions intuitives et fragmentaires de la planification traditionnelle. Mais, même à supposer que la nouvelle planification n'en éprouve pas elle-même le besoin impérieux, les groupes d'intérêts particuliers lui imposeront eux-mêmes de justifier rationnellement ses conclusions. Il est inévitable, en effet, qu'en leur proposant d'intégrer leur action dans un plan d'ensemble, on provoque chez ces groupes particuliers un sentiment de frustration. Placés devant la nécessité de concilier leurs intérêts avec les exigences d'un bien plus commun, ces groupes auront beaucoup de difficulté à ne pas se sentir brimés. La seule façon **démocratique** de les amener à accepter les compromis nécessaires, ce sera la qualité rationnelle des justifications du plan proposé.

C. — Les procédés d'information et d'analyse de la planification

De toute évidence, l'ampleur du champ auquel elle s'applique, l'élaboration et la justification des normes et des critères qu'elle emploie, imposent à la planification nouvelle une rigueur dans les procédés d'information et d'analyse dont la planification traditionnelle pouvait se dispenser.

II. — LE PARTAGE DES RÔLES DANS LA PLANIFICATION SCOLAIRE

Nous distinguons deux phases dans la planification scolaire:

— la préparation du plan;
— son adoption et sa promulgation.

A. — La préparation du plan

Au stade de son élaboration, le plan scolaire pose des problèmes à caractère principalement technique: cueillette des données nécessaires, interprétation de ces données, etc...

Pour résoudre ces problèmes, il faudra avoir recours à la collaboration de spécialistes de disciplines diverses: éducateurs, sociologues, économistes, juristes, statisticiens, etc...

De toute évidence l'ampleur des recherches à poursuivre et la complexité des alternatives à mettre au point exigent que l'équipe technique affectée à la préparation du plan soit hautement qualifiée et assez nombreuse.

Bien qu'il soit nécessaire d'encadrer cette équipe dans un bureau d'étude organisé comme un service distinct et bien qu'une très large part des recherches requises pour la planification ne puisse s'effectuer ailleurs que dans le bureau de planification, il n'en demeure pas moins que tous les organismes chargés d'assurer la marche du système scolaire sont impliqués dans la préparation du plan.

Il est essentiel, même au stade de la préparation du plan, que l'équipe de spécialistes qui en ont la responsabilité immédiate, poursuive ses travaux en étroite liaison avec tous les secteurs du système scolaire. Voilà pourquoi il est essentiel de prévoir une participation organique de représentants qualifiés de ces derniers dans les cadres d'un **comité consultatif.**

B. — L'adoption du plan

Il se dégage nettement, nous semble-t-il, de la définition que nous avons donnée de la planification, que l'adoption du plan scolaire

constitue l'acte majeur par lequel on définira non seulement des politiques scolaires en elles-mêmes, mais aussi l'insertion et la coordination de ces politiques dans les politiques générales de l'Etat.

Il n'y a aucun doute, nous semble-t-il, qu'une telle décision appartient non seulement à l'autorité la plus élevée à l'intérieur de la hiérarchie scolaire, mais même et surtout à l'autorité qui a pour mission spécifique, à l'intérieur des cadres de l'Etat, de prendre les décisions qui engagent l'Etat lui-même, et, à travers lui, la collectivité tout entière.

Voilà pourquoi l'adoption du plan scolaire, lui-même considéré comme une partie d'un plan plus général de développement économique, social et culturel, devrait faire l'objet d'une décision démocratique et s'effectuer, par conséquent, en dernière instance au niveau du Parlement lui-même, après avoir franchi les étapes normales de toute législation: présentation au Cabinet par le ministre responsable de l'éducation, proposition à l'Assemblée Législative et au Conseil Législatif, sanction par le Lieutenant-gouverneur en Conseil.

C'est ainsi que la chose se pratique en France où les divers plans adoptés depuis quelques années l'ont été sous forme d'une loi. Il s'agit là d'une loi d'un caractère particulier, puisque les divers projets prévus dans le plan donneront lieu à des mesures législatives ordinaires au fur et à mesure de leur réalisation. Il nous semble cependant qu'en permettant aux représentants du peuple de se prononcer sur un projet d'ensemble qui engage toute la collectivité, on confère à l'adoption de ce plan un caractère démocratique qui est essentiel à sa réalisation.

Chapitre 21

Vue d'ensemble des structures proposées

Introduction

Il nous est maintenant possible, après avoir analysé chaque aspect du processus scolaire, de présenter, dans un schéma global, l'ensemble des structures administratives que nous proposons pour l'enseignement professionnel. Ce chapitre constituera, en somme, le résumé et la synthèse de toute la cinquième partie.

Mais, avant d'exposer cette synthèse, il nous reste à discuter deux points particulièrement importants qu'il nous a été impossible d'aborder dans le cadre que nous nous étions tracé et qui nous forçait à considérer en lui-même chacun des aspects du processus scolaire.

Un premier point sera celui de la restauration du poste de directeur général de l'enseignement spécialisé, au Ministère de la Jeunesse, qui groupera sous une même autorité la Direction générale des études et l'Administration centrale.

Le second point concernera la composition du Conseil supérieur de l'enseignement technique dont nous avons également proposé le maintien et la réorganisation.

I. — LE DIRECTEUR GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

1o. — Dans les structures actuelles, la Direction générale des études et l'Administration centrale de l'enseignement spécialisé relèvent toutes les deux directement du Sous-ministre. Aussi longtemps que l'activité principale du Ministère de la Jeunesse consistait précisément dans l'administration de l'enseignement spécialisé, peut-être n'y avait-il aucun inconvénient majeur à un tel système. Tel n'est plus le cas, depuis 1961, où le Ministère de la Jeunesse s'est vu confier la tâche d'administrer les subventions aux commissions scolaires, les subventions aux institutions d'enseignement supérieur et plusieurs autres activités d'importance majeure. Dans ce nouveau contexte, la communication directe avec le Sous-ministre des deux

services responsables du réseau des institutions de l'enseignement spécialisé, apporterait soit une surcharge injustifiée de questions "particulières" auprès du Sous-ministre, soit une émancipation tout autant injustifiée d'un contrôle supérieur pour les deux services concernés.

2o. — Par ailleurs, si justifiée qu'elle puisse être sur le plan de l'exécution, la différenciation des rôles entre la direction des études et l'administration financière ne doit cependant pas nous faire perdre de vue qu'à l'intérieur du même réseau d'institutions, ces deux ordres d'opérations sont complémentaires l'un de l'autre. Au niveau de l'institution locale, la synthèse de ces deux dimensions du processus de l'enseignement s'effectue par l'intermédiaire du directeur de l'école, sur qui repose toute autorité à la fois en matière de direction des études et d'administration financière. Le même principe de coordination nous semble valable à l'échelon provincial et justifie, à notre avis, que la direction générale des études et l'administration centrale soient subordonnées à l'autorité unique du "directeur général de l'enseignement spécialisé".

3o. ——Enfin le "directeur général" pourrait jouer un rôle extrêmement important comme facteur d'innovation, si l'on peut dire, dans l'enseignement spécialisé. Du seul point de vue plus particulier de la direction des études ou de l'administration financière, il n'est pas toujours facile de prendre conscience des besoins généraux du milieu qui justifieraient l'organisation de cours nouveaux. Pour répondre aux exigences de leurs tâches, ces deux fonctions doivent s'exercer en liaison très directe avec les institutions particulières et elles comportent, de ce fait, la solution d'une multitude de problèmes très particuliers. Dégagé de cette administration courante, le directeur général sera plus en mesure que le directeur des études ou l'administrateur d'établir des contacts soit avec les services qui assument d'autres responsabilités dans le domaine de la formation professionnelle (programmes d'études, planification, conseil national de la formation professionnelle, etc...), soit avec des organismes qui structurent le monde du travail (centrales syndicales, associations d'employeurs, etc...).

Voilà pourquoi le Comité recommande :

1o. — La création d'un service de direction générale de l'enseignement spécialisé, au Ministère de la Jeunesse.

2o. — Que la Direction générale des études et l'Administration centrale soient rattachées à ce service.

Le Comité recommande, en outre :

1o. — Que dans l'exercice de sa fonction, le directeur général de l'enseignement spécialisé soit assisté d'un comité consultatif composé d'au plus 7 membres, tous choisis parmi les directeurs d'institutions de l'enseignement spécialisé.

2o. — Que le directeur général ait l'obligation de réunir ce comité au moins quatre fois par année.

II. — LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

A. — Le rôle du Conseil

Nous avons déjà en bonne partie indiqué ce que devrait être le rôle du Conseil supérieur de l'enseignement technique dont nous proposons la résurrection. Celui-ci aurait, en particulier, le devoir d'aviser le Ministre de la Jeunesse sur les matières suivantes :

1o. — la définition des expressions "école professionnelle" et "programmes d'études professionnelles" ;

2o. — les programmes d'études professionnelles, soit au niveau de l'initiation au travail, soit au niveau du métier ou du technique, dispensés dans les écoles de tout genre, quelle que soit l'autorité responsable de leur administration ;

3o. — les diplômes et les examens sanctionnant les programmes d'études professionnelles ;

4o. — les aspects du plan scolaire qui concerne un enseignement professionnel.

Bien que cette responsabilité soit de l'ordre de la définition de ce qui constitue une école professionnelle et qu'elle en soit le corollaire nécessaire, soulignons, pour éviter toute équivoque, que la reconnaissance des institutions ou, plus exactement leur "accréditation officielle" serait de la compétence du Conseil supérieur. Ce qui nous semble le principal défaut de la situation présente, c'est que le Ministre se trouve dans une position particulièrement difficile pour être adéquatement informé sur les pratiques réelles de certaines écoles, et pour appliquer, en conséquence, toutes les rigueurs de la Loi. Il nous semble que sa tâche serait grandement facilitée s'il pouvait compter sur les avis d'un organisme comme le Conseil supérieur de l'enseignement technique, chaque fois qu'une école professionnelle privée sollicite l'octroi d'un permis.

Aussi le Comité recommande-t-il :

Que le Ministre n'accorde le permis requis par la "Loi des écoles professionnelles privées", qu'après avoir pris l'avis du Conseil supérieur de l'enseignement technique.

Pour compléter cette énumération des fonctions du Conseil supérieur, ajoutons qu'il nous semblerait convenable de le consulter au sujet du programme d'études de l'école normale technique dont nous avons déjà proposé la création dans notre rapport préliminaire d'août 1961 et dont il sera question très longuement dans le troisième tome de notre rapport final.

Nous recommandons donc:

> 1o. — Que le Conseil supérieur de l'enseignement technique soit chargé d'aviser le Ministre de la Jeunesse sur les normes de qualifications du personnel académique de l'enseignement professionnel.
>
> 2o. — Qu'il soit aussi chargé d'aviser le Ministre sur les programmes d'études destinés à préparer les professeurs de l'enseignement professionnel, soit dans une école normale technique, soit dans une école normale régulière.

Les fonctions que nous venons d'attribuer au Conseil supérieur de l'enseignement technique concernent toutes exclusivement la régie interne de la formation professionnelle dispensée dans la province de Québec. L'application de l' "accord fédéral-provincial sur la formation technique et professionnelle" soulève cependant des problèmes de coordination entre les divers programmes de l'aide financière offerte aux provinces par le fédéral.

Pour résoudre ces problèmes, l'accord lui-même prévoit que : "La province se chargera d'instituer une commission ou un comité consultatif de la formation technique ou professionnelle de la main-d'oeuvre".

Il ne saurait être question que le Conseil supérieur de l'enseignement technique comme tel constitue la commission ou le comité consultatif prévus par l'accord. Il nous semble cependant que la province aurait tout intérêt à ce que les mêmes personnes composant le conseil supérieur fassent partie du comité consultatif ; il suffirait alors, pour respecter la lettre de l'accord, d'ajouter aux membres provenant du conseil un représentant du Service national de placement ou "des autres organismes ou ministères fédéraux qui seront désignés de temps à autre d'un commun accord".

Le Comité recommande donc que la "Commission ou le Comité consultatif" prévus par l'accord fédéral-provincial sur la formation technique et professionnelle soit constitué des membres du Conseil supérieur de l'enseignement technique, auxquels on adjoindra un représentant du Service national de placement et des "autres organismes ou ministères fédéraux qui seront désignés de temps à autre, d'un commun accord," par le Ministre de la Jeunesse de la province de Québec et le Ministre du Travail du gouvernement canadien.

B. — La composition du Conseil

Dans l'ensemble la composition du conseil que nous entendons proposer s'inspirerait des mêmes principes qui semblent avoir été à l'origine du premier Conseil supérieur de l'enseignement technique. A l'exception d'un seul groupe nouveau, celui des diplômés des institutions de formation professionnelle, les mêmes groupes s'y trouveraient représentés, en des proportions assez différentes toutefois.

Tout en assurant une participation suffisante du monde de l'enseignement, et en particulier, de tous les secteurs de l'enseignement technique et professionnel, nous avons aussi cherché à mieux équilibrer, entre les employeurs et les employés, la représentation du monde du travail.

Nous l'avons souligné à plusieurs reprises, bien des reproches adressés à l'enseignement spécialisé s'expliquent par le fait que celui-ci n'ait pas suffisamment cherché, dans le passé, à aménager, de façon organique, ses relations avec le monde du travail. C'est cette situation qu'il nous semble absolument urgent de corriger. Dans le contexte de l'évolution actuelle de l'économie, les responsables de la formation professionnelle doivent accepter que les représentants de l'industrie et du commerce puissent leur indiquer les voies dans lesquelles ils doivent s'orienter.

Pour sa part, le monde du travail est mieux représenté du côté des employeurs que du côté des employés.

On aura remarqué que nous n'avons mentionné nommément aucun poste de président du conseil. Nous sommes d'avis que les membres du conseil devraient être autorisés à élire parmi eux leur président. Celui-ci serait élu pour un terme de trois ans, renouvelable une fois.

Le terme d'office des membres du conseil serait lui aussi un terme de trois ans, renouvelable une fois.

Le Comité recommande donc que le Conseil supérieur de l'enseignement technique se compose de 16 membres réguliers et de 2 membres adjoints, répartis comme suit:

Groupes représentés	Nombre de membres
A. — **Le monde de l'enseignement**	7 (2)
1. — **L'enseignement technique et professionnel**	5
a. — le directeur du service des programmes de l'enseignement technique et professionnel;	1
b. — la direction générale des principaux groupes d'institutions d'enseignement professionnel:	
(1). — le directeur général de l'enseignement spécialisé (Ministère de la Jeunesse)	1
(2). — le directeur général de l'enseignement professionnel dispensé par les commissions scolaires (Département de l'Instruction publique)	1
(3). — le directeur de l'aide à l'apprentissage (Ministère du Travail)	1
(4). — le directeur de l'enseignement agricole (Ministère de l'Agriculture)	1
2. — **L'enseignement de formation générale**	(2)
Les deux représentants de l'enseignement de formation générale pourraient être le secrétaire catholique et le secrétaire protestant du Conseil de l'Instruction publique, de façon à mieux assurer la liaison entre celui-ci et le Conseil de l'enseignement technique.	
Mais précisément à cause du rôle de pure liaison qu'ils sont appelés à jouer, il suffirait que ces deux représentants de la formation générale aient un statut de membres adjoints, plutôt que de membres réguliers.	
3. — **L'enseignement universitaire**	2
a. — un représentant des universités de langue française	1
b. — un représentant des universités de langue anglaise	1
B. — **Le monde du travail**	9
1. — Un diplômé des institutions "régies" par le conseil, à condition que le représentant choisi ne soit ni directeur, ni professeur ou employé de ces institutions	1
2. — **Les employeurs et les employés**	8
a. — dans les entreprises agricoles	2
b. — dans les entreprises commerciales, financières et industrielles.	6
Total	16 (2)

III. — VUE D'ENSEMBLE DES CADRES PROPOSÉS

L'organigramme ci-joint est suffisamment explicite, nous semble-t-il, pour qu'il ne soit nécessaire de le commenter longuement.

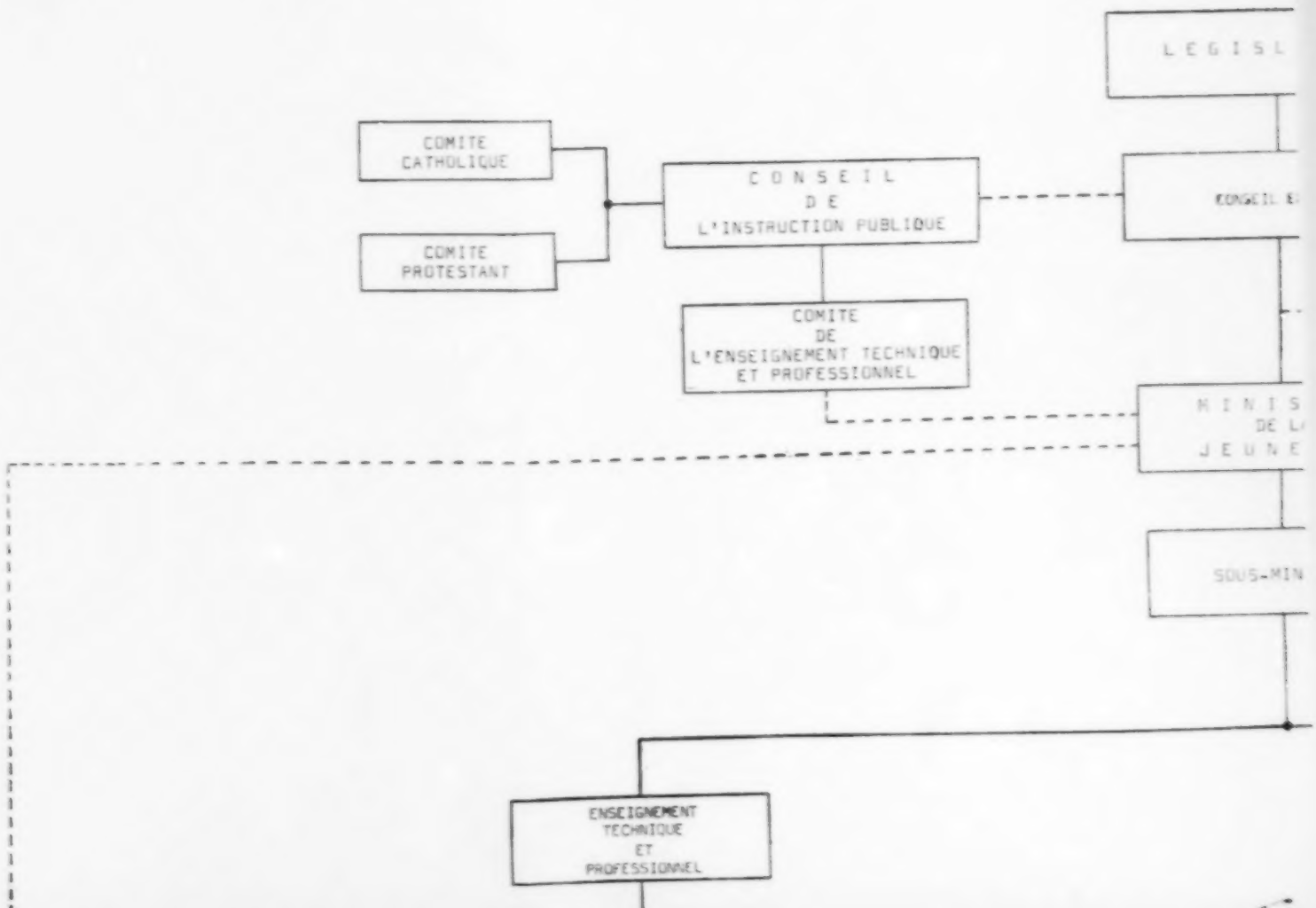
Rappelons simplement que nous avons limité les changements de structures au strict minimum absolument nécessaire pour assurer à l'enseignement professionnel un fonctionnement plus efficace et l'intégrer davantage aux divers milieux intéressés. Mais il va sans dire que nos propositions devront être intégrées au plan qui réaménagera éventuellement les structures administratives de la totalité de notre système scolaire et qui sera l'oeuvre de la Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement.

Pour nous conformer à la Loi qui a institué la Commission Royale, nous mettrons à sa disposition la documentation et les renseignements que nous avons recueillis, et nous lui soumettrons notre rapport.

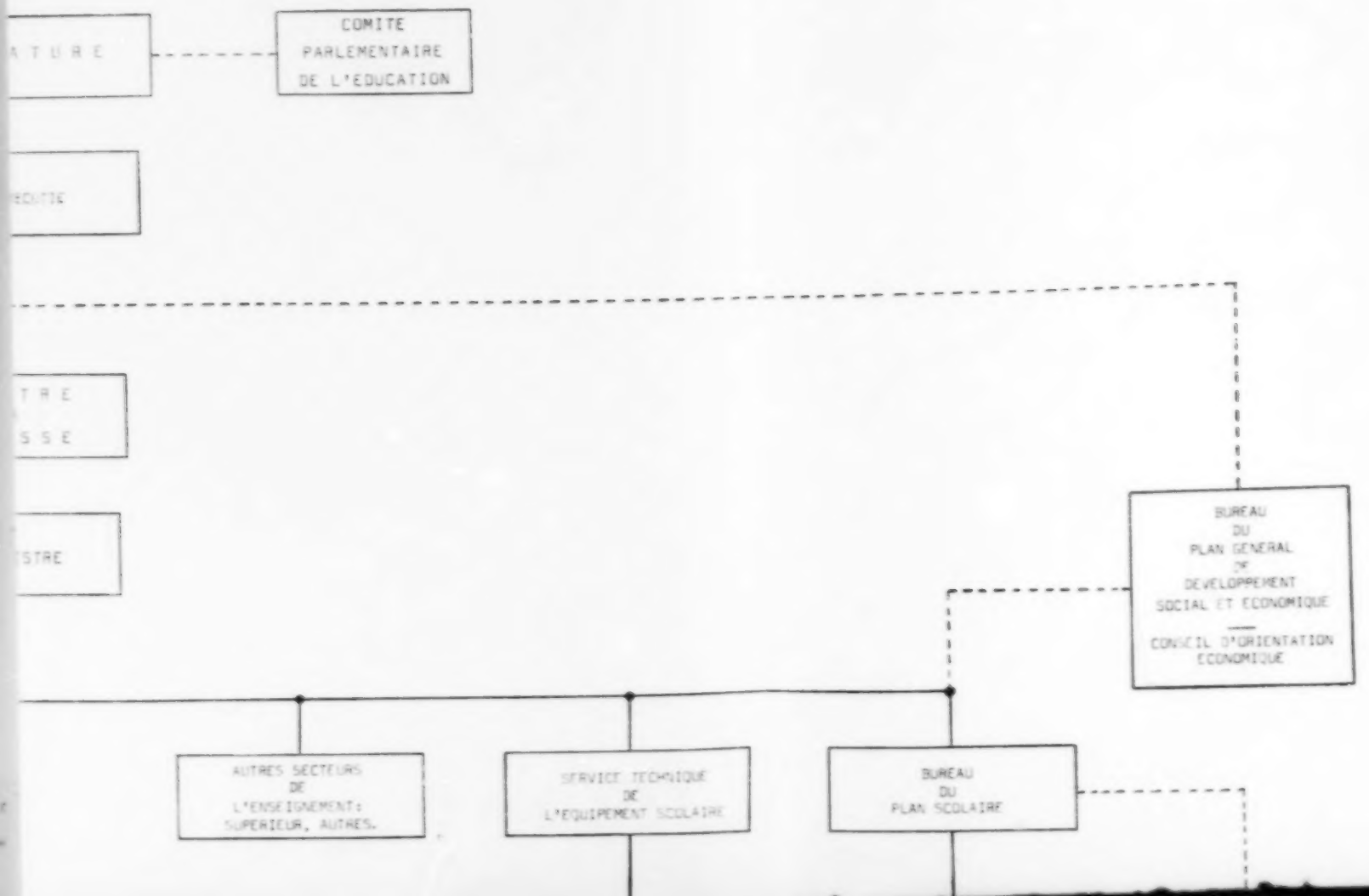
Malgré la consigne que nous nous sommes imposée de tenir compte autant que possible des cadres existants, nous espérons que nos propres recommandations pourront s'adapter sans modification majeure aux nouvelles structures générales que le Lieutenant-gouverneur en conseil ou le Législateur lui-même pourrait adopter à la suite des recommandations du rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement.

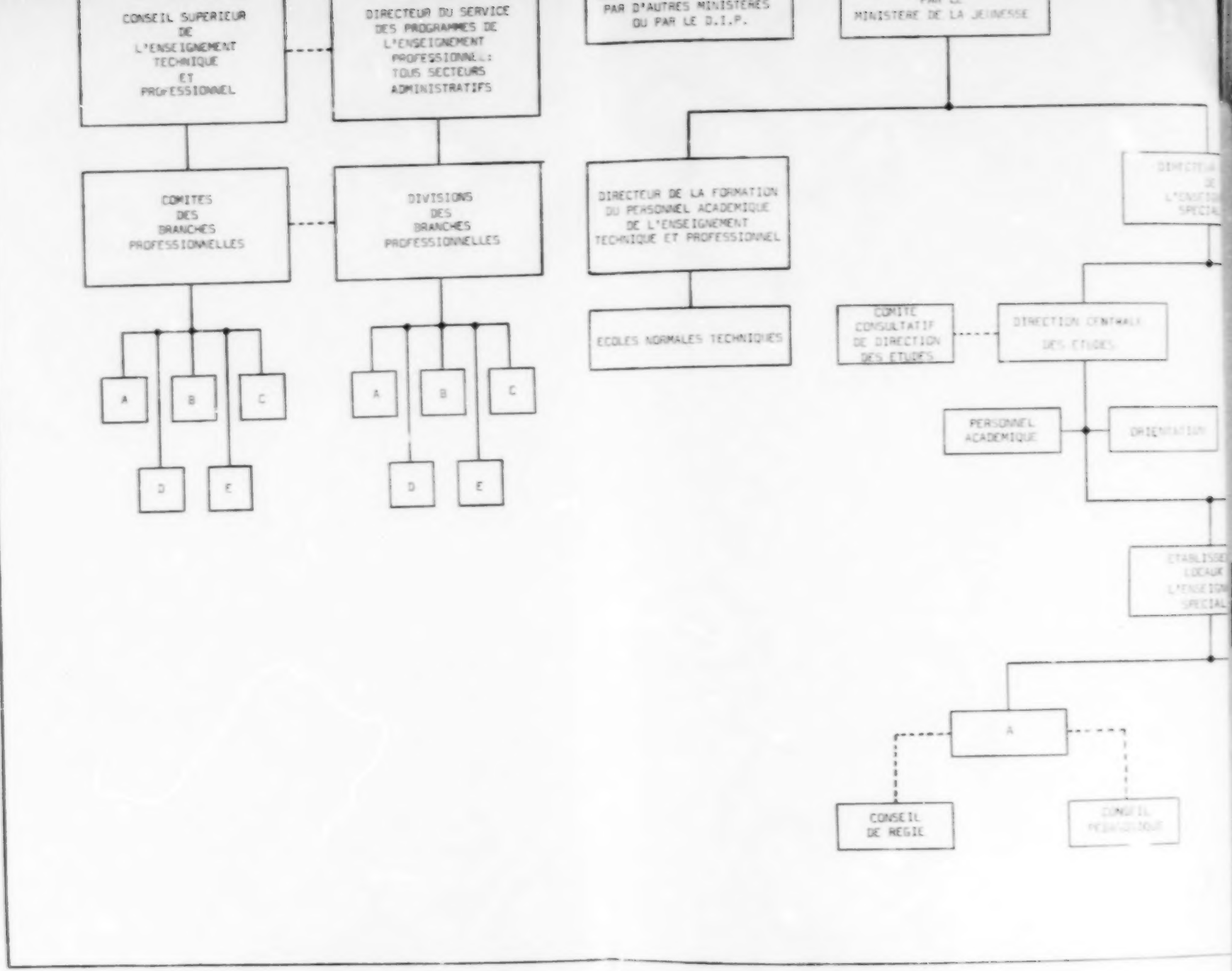
On nous permettra cependant de souligner l'urgence d'appliquer immédiatement nos recommandations, même s'il fallait reviser par la suite certains éléments des structures que nous suggérons. Il serait extrêmement dommage, nous semble-t-il, que le développement de l'enseignement professionnel, intimement lié, à notre avis, à la réfection des structures, soit paralysé pendant une autre année ou deux, à cause des débats et des délais qui accompagnent fatalement de vastes projets de réformes.

LES CADRES PROPOSÉS POUR L'ENSEIGNEMEN



NT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL




CONSEIL SUPERIEUR DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL
DIRECTEUR DU SERVICE DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL: TOUS SECTEURS ADMINISTRATIFS
PAR D'AUTRES MINISTÈRES OU PAR LE D.I.P.
MINISTERE DE LA JEUNESSE
COMITES DES BRANCHES PROFESSIONNELLES
DIVISIONS DES BRANCHES PROFESSIONNELLES
DIRECTEUR DE LA FORMATION DU PERSONNEL ACADEMIQUE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL
ECOLES NORMALES TECHNIQUES
COMITE CONSULTATIF DE DIRECTION DES ETUDES
DIRECTION CENTRALE DES ETUDES
PERSONNEL ACADEMIQUE
ORIENTATION
A
B
C
D
E
A
B
C
D
E
A
CONSEIL DE REGIE

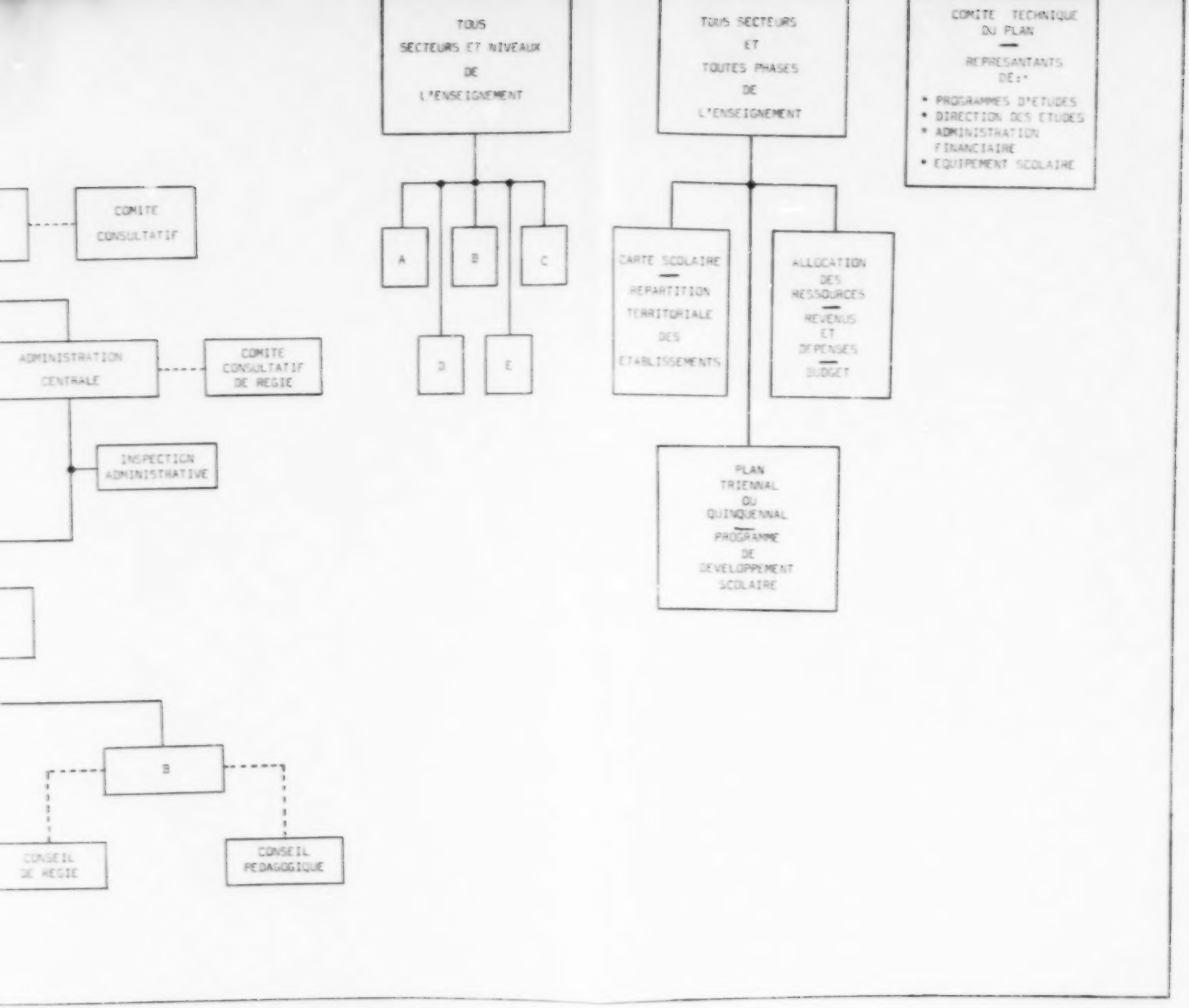

TOUS
SECTEURS ET NIVEAUX
DE
L'ENSEIGNEMENT
TOUS SECTEURS
ET
TOUTES PHASES
DE
L'ENSEIGNEMENT
COMITE TECHNIQUE
DU PLAN
REPRESENTANTS
DE:
• PROGRAMMES D'ETUDES
• DIRECTION DES ETUDES
• ADMINISTRATION
FINANCIAIRE
• EQUIPEMENT SCOLAIRE
COMITE
CONSULTATIF
A
B
C
D
E
CARTE SCOLAIRE
REPARTITION
TERRITORIALE
DES
ETABLISSEMENTS
ALLOCATION
DES
RESSOURCES
REVENUS
ET
DEPENSES
BUDGET
ADMINISTRATION
CENTRALE
COMITE
CONSULTATIF
DE REGIE
INSPECTION
ADMINISTRATIVE
PLAN
TRIENNAL
OU
QUINQUENNAL
PROGRAMME
DE
DEVELOPPEMENT
SCOLAIRE
B
CONSEIL
DE REGIE
CONSEIL
PEDAGOGIQUE

TABLE DES MATIÈRES

1. — LE SECTEUR PUBLIC

L'enseignement sous le contrôle du Ministère de la Jeunesse 7

L'enseignement professionnel sous le contrôle du Département de l'Instruction publique 14

L'enseignement professionnel sous le contrôle du Ministère de l'Agriculture 15

2. — LE SECTEUR SEMI-PUBLIC

L'enseignement professionnel dispensé dans les cadres de l'entreprise 17

L'enseignement professionnel dispensé dans les centres d'apprentissage 17

3. — LE SECTEUR PRIVÉ

Les écoles professionnelles privées 21

Les collèges commerciaux 21

Les universités 23

4. — LA NATURE ET LES BUTS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Définition 29

Le rôle de l'École dans la formation professionnelle 31

Les buts de l'enseignement professionnel 31

5. — LES NIVEAUX DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Le point de départ de l'enseignement professionnel: les niveaux de la formation générale 33

La durée et le niveau terminal des études aux divers paliers de la formation professionnelle 38

Terminologie proposée pour les institutions d'enseignement professionnel 39

Le passage d'un niveau à l'autre de la formation professionnelle 40

6. — LES BRANCHES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Définition provisoire des branches 43

Les niveaux de formation prévus dans les diverses branches professionnelles 46

7. — L'ORGANISATION INTERNE ET LA PRÉPARATION DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
L'organisation interne des programmes 49
La préparation des programmes 55

8. — LES EXAMENS, LES DIPLÔMES ET LES TITRES PROFESSIONNELS

9. — LA LIAISON AVEC LE MONDE DU TRAVAIL
L'enseignement alterné 63
Les ateliers scolaires, un instrument d'adaptation 64
Le rôle des entreprises 64
Le point de vue du maître: la nécessité du dialogue 65

10. — VERS UNE PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
Quelques éléments d'une pédagogie active 67
Les horaires et le travail personnel des étudiants 67
La recherche didactique 68

11. — LA CLIENTÈLE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

12. — LA RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE DES INSTITUTIONS
La région scolaire, base de l'aménagement des institutions de formation professionnelle 77
Les branches enseignées dans l'unité régionale 77
Le nombre d'unités régionales à prévoir dans la province 78
Les instituts de technologie et les écoles de métiers 78
Les instituts provinciaux 82
Coordination des institutions de formation générale et des institutions de formation professionnelle: la cité des jeunes 82
Le cas particulier des étudiants de langue anglaise 83

13. — LE COÛT DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
Les dépenses courantes 85
Les dépenses pour fins d'immobilisations 89

14. — LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
Le rôle des divers types d'institutions en matière de formation professionnelle 93

Le financement de la formation professionnelle dans les commissions scolaires 97
Le financement des dépenses de la province pour les fins de l'enseignement professionnel 100

15. — LA NATURE DU PROCESSUS SCOLAIRE ET LE PROBLÈME DES CADRES ADMINISTRATIFS
Le processus scolaire et les catégories de problèmes qui s'y rattachent 105
Les questions à poser 107

16. — LES CADRES ADMINISTRATIFS ET LES PROCÉDURES EN MATIÈRE DE PROGRAMMES D'ÉTUDES
La préparation et l'adoption des programmes d'études 109
L'application des programmes 112

17. — L'ORGANISATION DE LA DIRECTION DES ÉTUDES
La direction des études à l'intérieur de chaque institution 117
La direction des études à l'échelon régional 118
La direction des études à l'échelon provincial 119
Les services auxiliaires de la direction des études: la direction du personnel académique et l'orientation 122

18. — L'ÉQUIPEMENT SCOLAIRE
Les problèmes à résoudre 123
Le partage des rôles et les procédures 124

19. — L'ADMINISTRATION FINANCIÈRE
L'unification de l'administration financière 129
Les communications entre l'administration centrale et les institutions locales 130

20. — LA PLANIFICATION
Qu'est-ce que la planification? 135
Le partage des rôles dans la planification scolaire 139

21. — VUE D'ENSEMBLE DES STRUCTURES PROPOSÉES
Le directeur général de l'enseignement spécialisé 141
Le Conseil supérieur de l'enseignement technique 143
Vue d'ensemble des cadres proposés 147